

Hvordan kan de lykkes?

*Om forutsetninger og muligheter for å bestå
skriftlig eksamen i norsk i videregående
opplæring, studiespesialiserende
utdanningsprogram, for voksne innvandrere
med kort botid i Norge*

Kirsten Elisabeth Lunde



Masteroppgave i norskdidaktikk ved ILS

UNIVERSITETET I OSLO

September 2013

Hvordan kan de lykkes?

Om forutsetninger og muligheter for å bestå skriftlig eksamen i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, for voksne innvandrere med kort botid i Norge

© Kirsten Elisabeth Lunde

2013

Hvordan kan de lykkes?

Om forutsetninger og muligheter for å bestå skriftlig eksamen i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, for voksne innvandrere med kort botid i Norge

Kirsten Elisabeth Lunde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven tar jeg for meg situasjonen til en liten gruppe voksne innvandrerelevanter i årene 2009-2011. De var tatt opp til videregående opplæring, studiespesialiserende opplæringsprogram, etter §4A-3 i Opplæringsloven, og var oppmeldt til skriftlig eksamen etter Vg3 våren 2011. Denne paragrafen, også kalt voksenretten, bygger på noen forutsetninger som ikke ble oppfylt fra det offentliges side, noe min undersøkelse viser. Under halvparten av dem besto eksamen. Jeg ønsker å belyse hvilke forutsetninger og muligheter de hadde for å bestå, og hva de egentlig hadde forventet. Jeg ser på lovverk og læreplaner de måtte forholde seg til, og har plukket ut et lite antall informanter for å få frem deres egen opplevelse av dette gjennom et spørreskjema og deres fordypningsoppgaver. På den måten ønsket jeg å finne ut hvilke faktorer som kunne ha hatt betydning for om de bestod eksamen eller ikke. Deretter ser jeg på hva Kunnskapsdepartementets utredning NOU 2010: 7 og senere rapporter dokumenterer om norskopplæringen for voksne innvandrere i Norge, for å finne mer ut om rammevilkårene rundt disse elevene. Til sist ser jeg på hva som er blitt endret ganske nylig som en følge av rapportene.

Voksne innvandrere som har fått oppholdstillatelse i Norge har etter Introduksjonsloven rett og plikt til å gå igjennom et introduksjonsprogram med blant annet et visst antall timer obligatorisk opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Denne opplæringen er for mange tilstrekkelig for å kunne klare seg så noenlunde i dagliglivet i Norge. Men for andre er dette ikke nok, og de har rett til å søke om ganske mange timer utvidet norskopplæring.

Noen voksne innvandrere i Norge har en fagutdanning eller en akademisk utdanning med seg fra sitt eget land, på ulike nivåer. Mange av disse ønsker å bruke sin utdanning her i landet, og få en jobb som passer til den. Andre ønsker å bygge på den utdanningen de har og komme lenger i utdanningssystemet. Felles for disse er at de etter grunnopplæringen ikke har norskkunnskap på et tilstrekkelig nivå for å kunne bruke sin utdanning fra hjemlandet eller bygge videre på den. I denne sammenhengen har det også vært et problem for dem å få vurdert og godkjent sin realkompetanse.

Forord

Fordelen med å ta fatt på et masterstudium etter mange år i arbeidslivet er at en har mye og variert erfaring å bygge på, og ser enkelte forhold ved samfunnet, i mitt tilfelle ved skolen, som det er viktig å belyse og studere nærmere. Ulempen er at det er svært krevende å skrive masteroppgave i godt voksen alder, med full jobb og familie som krever sitt. Det kan være mye å ta igjen siden sist en var i studentmiljøet. Men ønsket om å gjøre dette er så sterkt at en overvinner alle hindringer både av økonomisk, sosial og faglig art for å kunne fullføre.

Mens jeg jobbet med voksne innvandrere i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, noen med liten skolebakgrunn og svært usikre på hva slags skoletilbud de egentlig var kommet inn på, slo det meg at det var nødvendig å synliggjøre dem og deres utdanningsmessige situasjon. Jeg ville finne noen faktorer som kan ha betydning for at enkelte av dem består skriftlig eksamen i norsk når om lag halvparten av de oppmeldte stryker.

Det ser ut til å være store forskjeller kommuner og fylkeskommuner imellom i norskopplæringen for voksne innvandrere. Det dreier seg om hvordan lovverket har blitt praktisert, hvilket norskopplæringstilbud de har hatt, hvilke læreplaner som er brukt, og ikke minst hvilke forestillinger elevene hadde om videregående opplæring i norsk. Kunnskapsdepartementets utredning «Mangfold og mestring» (NOU 2010: 7), «Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere» (Rambøll, på oppdrag fra IMDi 2011) og rapporten «Godt no(rs)k? –Om språk og integrering» (IMDi 2011) viser mye av dette. Derfor valgte jeg å skrive en masteroppgave basert på lovverk, læreplaner, denne utredningen og disse rapportene, sammenholdt med mine egne elevers erfaringer.

Stor takk til Frøydis Hertzberg for hennes støtte og oppmuntring til å gjennomføre prosjektet, til Rita Hvistendahl som satte meg i gang, til Kyrre Vigestad for hjelp med alle praktiske problemer underveis og fremfor alt min veileder Kirsten Palm, som jeg fikk kontrakt med i februar 2013. Via mail, Skype-samtaler og reelle møter på hennes kontor har hun gitt meg svært konstruktive og nyttige kommentarer. Jeg vil også takke Ingerid Straume på HumSam-biblioteket for gode råd og hjelp med formatering. Og ikke minst vil jeg takke mine informanter for deres verdifulle bidrag. Denne masteroppgaven ble til på grunn av dem.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for oppgaven	11
1.2 Forskningsspørsmål	11
1.3 Noen grunnleggende faktorer	12
1.4 Situasjonsbeskrivelse.....	13
1.5 Definisjoner og bruk av begreper	15
1.6 Oppgavens struktur	17
2. Teoretisk grunnlag.....	19
2.1 Generelt	19
2.2 Tidligere forskning på området	19
2.3 Andrespråklæring.....	24
3. Metode, informanter og datagrunnlag	29
3.1 Metode	29
3.2 Informanter	30
3.3 Datagrunnlag	33
4. Lovverket	35
4.1 Opplæringsloven.....	35
4.2 Introduksjonsloven	36
5. Læreplanene	39
5.1 Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.....	39
5.2 Læreplan for videregående opplæring	42
5.2.1 Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger (R94).....	42
5.2.2 Læreplan i norsk (LK06).....	45
6. Presentasjon av mitt «case».....	48
6.1 Læreplan, norskverk, undervisningsmetoder og eksamensordning for en gruppe voksne innvandrere på Vg3 2010-2011	48
6.2 Mine informanters bidrag	52
6.2.1 Spørreskjemaene	54
6.2.2 Fordypningsoppgaven	55
7. Kunnskapsdepartementets utredning, IMDIs brukerundersøkelse og rapport	62

7.1	NOU 2010: 7: Mangfold og mestring – Kap. 9 og Kap. 11	62
7.2	Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere (Rambøll/IMDi 2011)	70
7.3	Godt no(rs)k? Om språk og integrering (IMDi, 2011)	72
8.	Oppsummering og diskusjon av funnene	74
8.1	Lovverket slik det fungerte i praksis i mitt «case»	74
8.1.1	Opplæringsloven slik den fungerte for noen voksne innvandrere i min fylkeskommune fram til våren 2011.	74
8.1.2	Introduksjonsloven slik den fungerte for denne elevgruppen	75
8.1.3	Oppsummering av hvordan lovverket fungerte.....	76
8.2	Diskusjon av funnene i lys av tidligere forskning	76
9.	Refleksjoner og konklusjon.....	82
9.1	Fant jeg svar på mine forskningsspørsmål?.....	84
10.	Hva nå? Veien videre: Endringer i regelverk og læreplaner	86
11.	Referanser.....	89
12.	Vedlegg	95

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært et ønske om å undersøke de forutsetningene og mulighetene voksne innvandrere har for å skaffe seg studiekompetanse i Norge. Jeg har arbeidet som lærer ved ulike videregående skoler gjennom flere år, også med voksne innvandrere, og har sett hvordan tilbudet til dem har utviklet seg fram til våren 2011, da mitt hittil siste kull i denne elevgruppen gikk opp til skriftlig eksamen i norsk etter Vg3 på studiespesialiserende opplæringsprogram.

Spesielt har jeg kunnskap om hvordan tilbudet om norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende opplæringsprogram¹ ble praktisert ved en videregående skole i en kommune nær Oslo. Jeg har valgt å konsentrere meg om den gruppen som gikk opp til eksamen i NOR1049 våren 2011, og som jeg da hadde vært lærer for i to år, hhv på Vg2 og Vg3-nivå. Gruppen var ikke homogen og heller ikke stabil, den endret seg ganske mye fra Vg2 til Vg3, men jeg tar for meg de som hørte til gruppen Vg3 skoleåret 2010-2011. Jeg vil undersøke lovverket rundt deres norskopplæring, hvilke læreplaner de har forholdt seg til i hvilken rekkefølge og hvilken eksamensordning de skulle følge. Deretter ser jeg på hvilke tanker noen av dem formidlet i sine fordypningsemner om de erfaringene de har gjort på dette området. Så undersøker jeg en del rapporter og oppsummeringer av hvordan norskopplæringen for voksne innvandrere har fungert generelt siden Introduksjonsloven ble innført i 2005. Jeg vil også kommentere en læreplan som denne elevgruppen ikke fulgte, nemlig «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (2007). Aller sist ser jeg på årets splitternye læreplan for denne gruppen, «Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge», iverksatt for Vg1 for skoleåret 2013-2014, og kommenterer andre endringer som er gjort siden våren 2011

1.2 Forskningsspørsmål

Min hensikt med denne masteroppgaven er å se nærmere på mine voksne innvandrerelevers forutsetninger, forkunnskaper og ferdigheter i norsk, hva slags informasjon og hvilke opplæringstilbud de fikk, hvilket regelverk og hvilke læreplaner som lå til grunn for opplæringen og hvilken eksamensordning de fikk. Jeg vil også se på hvordan de gir uttrykk for sin opplevelse av

¹ Heretter forkortet til «Norsk i VGO»

dette selv, deres eksamensresultater, og de rapportene som har kommet i ettertid, for å søke svar på følgende spørsmål:

Hva er rammevilkårene rundt de voksne innvandrernes læringssituasjon? Hvordan er lovverket praktisert og læreplanene i norsk tilpasset disse elevene for at de skal kunne få studiekompetanse til norske universiteter og høyskoler?

Hvilke faktorer kan ha betydning for om en voksen innvandrer med relativt kort botid i Norge fullfører videregående opplæring i studiespesialiserende retning og består eksamen i norsk skriftlig eller ikke?

Jeg er først og fremst opptatt av min elevgruppes muligheter for å bli gode nok i norsk skriftlig til å skaffe seg norsk studiekompetanse. Det muntlige tilegner de seg på et vis, i jobb og daglig kontakt med norsktalende, ikke minst fordi stadig flere kommuner har et opplegg for sin opplæring i norsk med samfunnskunnskap som også inkluderer praksis i arbeidslivet. Men det er når de skal uttrykke seg skriftlig at manglene i språkforståelsen og -tilegnelsen kommer til syne.

Tilgjengelig materiale å undersøke dette på er ganske lite, og tidligere forskning tilsvarende sporadisk og ikke fokusert på denne gruppen elever. Det er få målbare parametere å bruke, da tilretteleggingen, elevgrunnlaget og praktiseringen av undervisningen er svært ulik i de enkelte kommuner. Derfor blir mitt studium en kombinasjon av en dokumentanalyse og et lite «case»-studium, idet jeg velger å se på noen få elever gjennom en toårsperiode. Jeg håper dette kan gi en indikasjon på nettopp hvilke faktorer som kan være av avgjørende betydning for at voksne innvandrere i videregående skole, studiespesialiserende linje i voksenopplæring på kveldstid kan bestå eksamen i norsk skriftlig og med det kunne studere videre i Norge.

1.3 Noen grunnleggende faktorer

I prinsippet skal disse voksne elevenes skriftlige og muntlige aktivitet i norskfaget være mest mulig lik andre elevers i videregående skole når det gjelder antall innleverte arbeider, oppgavetyper, måloppnåelse og vurderingskriterier. Dette kan være svært vanskelig å få til i praksis, såvel for læreren som for elevene, spesielt fordi timetallet er så lavt og tidsperioden så kort, i tillegg til det varierende utdanningsnivået de har. Disse elevene har svært ulik språklig og kulturell bakgrunn, og skal tilegne seg stort sett samme lærestoff i norsk som andre elever på videregående skole selv om de ikke har gjennomgått norsk grunnskole, de skal lese all litteraturen på andrespråket norsk, og de skal klare å uttrykke seg skriftlig og muntlig på andrespråket.

Dette krever spesiell tilrettelegging fra lærestedets side, og her er læreren en svært viktig faktor, slik pedagogikkprofessor Thomas Nordahl (2010) hevder med referanse til John Hatties metaundersøkelse «*Visible learning*» (2009): Læreren må kunne tilpasse seg alle de ulike elevenes forutsetninger og behov, kunne forstå hva de sier og skriver og selv gjøre seg forstått på en måte som gjør at elevene får med seg den viktigste informasjonen og kan relatere den til egen erfaring og til kunnskap de har fra tidligere.

En annen faktor som kan ha hatt stor betydning for denne elevgruppen, er elevenes utdanningsbakgrunn. Dette omtaler Else Ryen i artikkelen «Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk» (1999). Betydningen av innlærernes forkunnskaper utdyper hun videre i artikkelen «Fagspråk – språk for spesielle formål» (1999). Men vi vet som regel ikke mye om disse elevenes utdanningsmessige bakgrunn, verken fra deres hjemland eller etter at de kom til Norge..

Videre er det blitt en stadig sterkere erkjennelse de siste årene av at elevenes sosio-økonomiske bakgrunn (blant annet Bakken og Elstad 2012) kanskje er den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på læringen. I de fleste tilfeller vet vi lite om akkurat dette når det gjelder den elevgruppen jeg snakker om, nettopp fordi den er så heterogen.

Ryen (1999) kommer også inn på at elevenes motivasjon og behov spiller en betydelig rolle, noe som også kommer fram av IMDi-rapporten (Rambøll/IMDi 2011: 40).

Min antagelse er at nettopp de som stiller sterkest i utgangspunktet både i kjennskap til norsk og vestlig skolekultur og i forhold til deres utdanningsnivå før de kom til Norge er de som har reell mulighet til å lykkes i det norske utdanningssystemet, og at dette er den viktigste enkeltfaktoren, uansett hvor sterk deres motivasjon måtte være for å klare det og hvor dyktig læreren deres er.

1.4 Situasjonsbeskrivelse

Denne elevgruppen er liten i Norge, empirien på dette feltet er også lite. I andre land som har hatt immigrasjon over lengre tid av mennesker fra svært ulike land og språkområder er det mye mer å bygge på. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet «Tidligere forskning på området».

I Norge er temaet norskopplæring i forbindelse med immigrasjon og integrering et ganske nytt fenomen. Marit Gjersteth (2004) ved Johannes opplæringscenter i Stavanger har i sin hovedoppgave med en detaljert historisk oversikt over utviklingen av dette temaet fram til 2004, som viser at synet på hva som er hensiktsmessig når det gjelder norskopplæring for arbeidsinnvandrere, flyktninger og

asylsøkere har skiftet veldig. Det gjelder både antall år og timetall, frivillighet versus tvang, økonomisk støtte og kriterier for hvem som skal få norskopplæring. Den samme oversikten finnes punktvis sammenfattet i publikasjonen *Godt no(rs)k? – Om språk og integrering* (IMDi 2011: 12-13). Ifølge Gjerseths oversikt er norskopplæring for innvandrere hjemlet i *Lov om voksenopplæring* fra 1976 (Gjerseth, 2004: 6 ff), mens den første planen for undervisning av voksne innvandrere kom i 1985 og het *Rammeplan for undervisning i norsk med samfunnsorientering for voksne flyktninger og innvandrere* (KUF 1985). Denne planen ble endret i 1988, 1991 og erstattet med en helt ny plan: *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (KUF 1998) som omfattet både innvandrere, flyktninger og asylsøkere. I 1996 kom *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere*. Disse dokumentene er ikke tema for denne oppgaven, men nevnes for å vise litt av bakgrunnen for den situasjonen jeg tar for meg.

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for voksne innvandrere (introduksjonsloven) av 4. juli 2003 trådte i kraft 1. september 2003 og var en frivillig ordning for den enkelte kommune fram til 31. august 2004 da den enkelte kommune ble ilagt plikt til å tilrettelegge introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere². Loven kom i revidert utgave 04. mai 2005, og fra 01. september 2005 omfattet loven i tillegg rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap³.

Elevene som kommer inn i voksenopplæringen innen videregående opplæring for innvandrere i Norge har også etter 2004 svært ulike forutsetninger. De har ulik bakgrunn både norskspråklig og utdanningsmessig for øvrig, de plasseres i store, heterogene grupper der de for det meste har et enda større problem med å forstå hverandre enn å forstå læreren, de kjenner ikke læreplanene og har fått lite informasjon om hvilket skoleslag de er kommet inn på.⁴ De vet ikke hva som kreves for å klare å følge undervisningen, levere skriftlige og muntlige arbeider på norsk og bestå eksamen. Svært mange faller av underveis, lar være å møte opp eller stryker til eksamen.⁵ Dette var situasjonen også for elevene i mitt «case», som jeg presenterer i kapittel seks.

Noen oppnår en ståkarakter til skriftlig eksamen. Med utgangspunkt i min egen erfaring med slike grupper vil jeg redegjøre for de forutsetningene og forventningene disse elevene hadde i forhold til

² Rundskriv av 06. august 2003 fra Arbeids- og administrasjonsdepartement, Kommunal- og regionaldepartement, vedlegg i Introduksjonsloven, undertegnet av Rune Solberg og Thor Arne Aas.

³ Rundskriv av 04. mai 2005 fra Det kongelige kommunal- og regionaldepartement, vedlegg i Introduksjonsloven, undertegnet av Erna Solberg.

⁴ Se vedlegg 2, 3 og 4: Svar på spørreskjemaet

⁵ Eksempel: i Akershus Fylkeskommune var det 103 gyldige karakterer til eksamen i NOR1049 i 2011, og gjennomsnittskarakteren var 2. Det var til sammen 115 oppmeldte elever. 103 avla eksamen. 39 fikk karakteren 1. 12 stk møtte ikke til eksamen. Kilde: Avdeling for statistikk Utdanningsdirektoratet. (Mail mottatt 22.03.2013 og 02.04.2013 fra Christian W. Monsbakken, førstekonsulent.)

denne utdanningen. I tillegg til lovverk og læreplaner vil jeg se på uttalelser om dette som kommer fram i noen av mine elevers skriftlige innleveringer. Det dreier seg om fordypningsemnet til tre fra min gruppe av kandidater våren 2011. De har gitt sitt samtykke til at jeg kan bruke deler av deres tekster i forbindelse med denne oppgaven, og de er anonymisert. Jeg har også svar fra tre av mine elever på et enkelt spørreskjema. To av mine informanter er de samme i begge tilfeller, men den tredje er ulik for fordypningsemnet og spørreskjemaet. Jeg forklarer dette nærmere senere.

Der norske ungdommer typisk har til sammen 14 uketimer fordelt på tre år (vanligvis 4+4+5) fikk disse voksne innvandrerne en to og en halv klokketimes undervisningsøkt på kveldstid en gang i uka i ett år (med betegnelsen Vg2) og en tre og en halv klokketimes kveldsøkt i uka i ett år (med betegnelsen Vg3)⁶. Skolen som ga dette tilbudet er ressurskole for minoritetsspråklige⁷. Betegnelsen referer til dagundervisningen for innvandrerungdommer, som får et innføringsår før de overføres til vanlige klasser. Men de voksne i det aktuelle tidsrommet hadde sjelden mer enn 300 timers undervisning i norsk med samfunnskunnskap etter Introduksjonsloven (2003)⁸ bak seg da de begynte i videregående opplæring,

Det ble ikke stilt krav til formalkompetanse for å undervise denne gruppen, utover vanlig undervisningskompetanse i norsk på videregående skole. De lærerne på denne skolen som hadde *Norsk som andrespråk* som fag, underviste bare på dagtid i innføringsklasser og vanlige klasser med minoritetsspråklige ungdommer. Skolens ledelse hadde problemer med rekrutteringen til voksenopplæringen, bl.a. fordi det ikke gis noen spesiell kompensasjon for kveldsundervisningen, den blir regnet som en del av en vanlig stilling. Det passet meg bra. Jeg opplevde det som en svært utfordrende, krevende, viktig og interessant måte å være norsklærer på.

1.5 Definisjoner og bruk av begreper

Jeg støtter meg stort sett til Gjerset (2004) i mine definisjoner, men også til de begrepene som brukes i opplæringsloven og i de aktuelle læreplanene, først og fremst R94.

⁶ Denne timeplanen ble videreført i skoleåret 2012-2013 og er vedlagt. Navn på lærerne og romnummer har ingenting å gjøre med den gruppen jeg underviste.

⁷ Dette står på førstesiden på skolens egen Internettside. Herfra finnes det linker videre til dokumentasjon for timetallet, som er det samme i inneværende skoleår som i tiden 2009-2011. Denne siden er senere oppdatert med opplysninger om ulike seminarer, presentasjoner og foredrag som har vært holdt ved skolen, linker og annet vedr. minoritetsspråklige elever, rettet mot så vel lærere som elever og foreldre ved denne skolen. Alt handler om ordinære elever på dagtid. Det er ingen spesielle lenker eller dokumenter som dreier seg om tilbudet til voksne innvandrere.

⁸ Også kalt Introduksjonsordningen. BLD (2003) I 2005 ble loven endret slik at deltakerne fikk redusert timetallet fra 600 til 300 timer norsk og samfunnskunnskap.

Elever fra språklige minoriteter (også kalt «minoritetsspråklige»): Med dette menes elever som har et annet språk enn norsk bokmål, nynorsk eller samisk som morsmål. Jeg vil i fortsettelsen bruke begrepet «**voksne innvandrere**» når jeg snakker om de elevene denne oppgaven handler om.

Innvandrere: I denne oppgaven brukes denne betegnelsen om mennesker som har arbeids- og eller oppholdstillatelse i Norge og er kommet hit enten som flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere eller gjennom ekteskap eller familiegjengenforening med norsk statsborger, eller som arbeidsinnvandrere. Samtlige av de elevene jeg har hatt i kveldsundervisningen på videregående med betegnelsen «*Norsk for minoritetsspråklige voksne*» har vært innvandrere etter denne definisjonen.

Literacy: Dette begrepet brukes og defineres av flere, i ulike verker og sammenhenger, og betyr mer enn ferdigheten å kunne lese og skrive korrekt og flytende. Kjell Lars Berge (2005) bruker ordet *skriftkyndighet* i et forsøk på å finne en god avløserterm på norsk. Frøydis Hertzbergs (2011) snakker om *literacies* i flertall: «Det moderne literacy-begrepet dreier seg om å beherske et vidt spekter av sjangrer og uttrykksformer, inklusive bruk av ulike modaliteter. (...) Det snakkes også om **situated literacy**, som har å gjøre med bruken av ferdigheten» I mitt materiale dreier det siste seg om bruk av ferdigheten til skriftlig eksamen i norsk i VGO. Det er en form for skriftkyndighet som går ut over konversasjonsstadiet, og innebærer kjennskap til mer akademiske ord og begreper som brukes i videregående skole.

Norsk i VGO: Norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram (min def.)

Norsk som andrespråk: Denne betegnelsen brukes om det språket minoritetsspråklige elever bruker i skolen og i dagliglivet sitt i Norge. Det dreier seg om innvandrere fra land utenfor Norge. Tidligere⁹ gjaldt det også for førstegenerasjon barn av innvandrere til Norge. Betegnelsen «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» har fagkoden NOR1049 i Utdanningsdirektoratet og var et undervisningstilbud fram til 2009. Deretter gjaldt fagkoden som en overgangsordning til skriftlig eksamen i norsk for minoritetsspråklige voksne på videregående skole, studiespesialiserende retning, fram til og med eksamen i 2011. Som nevnt ble denne ordningen utvidet til å gjelde til og med våren 2013.

Voksenretten: Opplæringslovens §4A-2.

⁹ Før LK06 ble innført

Voksne innvandrere: Med dette mener jeg innvandrere som har kommet til Norge som voksne asylsøkere, flyktninger, i familiegjenforening, ekteskap med norsk statsborger eller som arbeidsinnvandrere.

1.6 Oppgavens struktur

I første kapittel, som dette avsnittet er en del av, gjør jeg rede for bakgrunnen for denne masteroppgaven og min egen motivasjon for å skrive den, mine forskningsspørsmål og min tilnærningsmåte for å finne svar på dem, en beskrivelse av den situasjonen jeg tar utgangspunkt i, definisjon av sentrale begreper og denne beskrivelsen.

Deretter kommer et kapittel om det teoretiske grunnlaget, der jeg trekker fram det jeg kjenner til av tidligere forskning på området eller tilstøtende områder, og omtaler en del teori om andrespråklæring.

I kapittel tre gjør jeg rede for min metode, mitt datagrunnlag og mine informanter.

I fjerde kapittel ser jeg på lovverket som ligger til grunn for opplæringen i norsk generelt og i norsk på VGO for minoritetsspråklige voksne spesielt. Jeg tar for meg deler av Opplæringsloven og Introduksjonsloven slik disse fremsto i 2009-2011, altså i den perioden som mine informanter gikk på Vg2 og Vg3, i norsk på VGO i voksenopplæringen fram til sin eksamen våren 2011.

I kapittel fem presenterer jeg sentrale deler av de læreplanene som er aktuelle for denne gruppen elever, *Læreplan i norsk med samfunnskunnskap for norske innvandrere* (gjeldende fra 16. september 2005) (VOX, 2005), og ser på *Metodisk veiledning* gitt ut sammen med denne planen. Deretter presenterer jeg *Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* (R94), *NOR1049* og til sist *Læreplan i norsk»* (LK06). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (UDIR 2007) ble ikke tatt i bruk overfor den gruppen elever jeg tar for meg.

Kapittel seks inneholder presentasjon av min gruppe, mitt «case», herunder svar fra tre av mine elever på mitt korte spørreskjema og utdrag fra enkelte av deres tekster

I kapittel sju trekker jeg ut relevante opplysninger fra utredningen *Mangfold og mestring* (2010) (NOU 2010: 7) kapittel 9 og 11, *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere* (IMDi/Rambøll 2011) og *Godt no(rsk)? – om språk og integrering* (IMDi 2011)

I kapittel åtte oppsummerer og diskuterer jeg funnene.

Kapittel ni inneholder noen refleksjoner om mine funn og jeg prøver å finne en konklusjon med svar på mine forskningsspørsmål.

I kapittel 10 presenterer jeg veien videre med de endringene som nylig er gjort, helt fram til 01.09.2013

Kapittel 11 er en referanseliste.

I kapittel 12 følger de aktuelle vedlegg.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Generelt

Andrespråklæring i vårt land er et relativt ungt fenomen, spesielt når det gjelder voksne innvandrere med ulik grad av skolegang bak seg i sitt hjemland. I Storbritannia, USA, Australia og andre land med lang innvandringshistorie og flerspråklige og flerkulturelle samfunn har man gjort mange erfaringer, og forskere har undersøkt ulike sider av disse fenomenene. De siste årene er det imidlertid gjort flere undersøkelser med ulike vinklinger innen temaet også i Norge, både som masteroppgaver og i rapporter.

Det finnes mange bøker og artikler om læringsteori generelt, språklæring mer spesielt og andrespråklæring helt spesifikt. Men et så smalt emne som innlæring av norsk som andrespråk for voksne innvandrere til Norge er det lite litteratur om. Jeg må derfor ta utgangspunkt i mer generelle og vidtfavnende teorier, og forsøke å finne noe som passer til akkurat denne elevgruppens situasjon. Synet på hva som er den beste metoden for innlæring av et nytt språk har endret seg fra kognitiv læringsteori via adferdspedagogikk til et mer konstruktivistisk undervisnings- og læringssyn, og da mer innen sosialkonstruktivisme nå enn tidligere. Dette beskriver Gjerset (2004) ganske inngående.

Det er interessant å se hva som har vært tenkt omkring tospråklighet og flerspråklighet, mange ulike syn har vært rådende til ulike tider, men Vygotskys tanker om språket som redskap for all tenkning og læring, om «den nærmeste utviklingssonen» og om «stillasbygging» (*scaffolding*) ser ut til å beholde sin relevans, plausibilitet og gyldighet selv om det er bortimot et århundre siden han lanserte dem. (Bråten, 2012).

2.2 Tidligere forskning på området

Voksenopplæring for minoritetsspråklige i norskfaget på videregående skole, studiespesialiserende linje, har jeg ikke funnet tidligere forskning om. I regi av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) (2011), Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX) (2011) og Institutt for arbeidsliv og velferdsforskning (Fafo) (Fafo, 2010) er det forsket på andrespråklæring, men det gjelder enten deltakere i introduksjonsprogrammet eller elever i grunnskole eller på yrkesfaglige studieretninger på videregående. Som nevnt under mine forskningsspørsmål er jeg opptatt av min elevgruppes muligheter for å bli gode nok i norsk skriftlig til å skaffe seg norsk studiekompetanse.

Artikkelen «Skriveforskning i et andrespråksperspektiv» av Anne Golden og Rita Hvistendahl (2010) summerer opp det som til da fantes av studier av skriving på andrespråket i Norge. Forfatterne fastslår at denne forskningen startet rundt 1980, hovedsakelig av hovedfagsstudenter, og summerer opp hva disse hovedfagsoppgavene har dreiet seg om. Hvistendahl og Golden (2010) har i artikkelen kategorisert studiene de har funnet fram til i ulike databaser i kategoriene: Studier av tekster på språknivå, på tekstnivå og i skrivekonteksten. De fastslår at det meste av skriveforskningen på andrespråket i Norge hører til i kategorien språknivå, bare en liten del i kategorien tekstnivå og noen studier inkluderer begge områder. Når det gjelder kontekst for skrivingen har de funnet noen få studier av vurderingspraksis, skriveopplæring og skriving som sosial praksis, og disse er først og fremst å finne i studier de siste 10-15 årene. Men i denne oversikten er det ikke nevnt noen studier som tar for seg skriftlige ferdigheter hos voksne andrespråksinnlærere spesielt. Derimot er det kommet til en del nytt innen dette feltet de senere år, som kommer fram lenger ned i denne oversikten. Min masteroppgave kan muligens delvis settes i forbindelse med forskning om skrivekontekst.

Else Ryen har gitt en forskningsoversikt over «Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne.» (2010). Hennes fokus er språkopplæring som sådan, det vil si forskning knyttet til metodisk arbeid med språk i klasser eller grupper både i barnehage, skole og voksenopplæring». (Ryen, 2010: 67). Hun fastslår at på dette tidspunkt er det forsket mest på de yngste årstrinnene i grunnskolen, atskillig mindre på barnehagene, og i enda mindre omfang for eldre elever og voksenopplæringen. Hun skriver at det finnes en rekke studier knyttet til arbeid og integrering, at VOX har utgitt flere rapporter, bl. a. «BASIS!», en tilstandsrapport om voksnes læring utgitt årlig fra 2006 til 2008, og rapporten «Arbeidsnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet» (VOX, 2005). Ryen opplyser videre at det har vært forsket en del på innlærerspråk til voksne andrespråksbrukere, men at den til da eneste store norske undersøkelsen av språkopplæring blant voksne er forskningsprosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige» fra perioden 1993-1996. Funnene i dette prosjektet førte mer eller mindre direkte til «Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). I sin avslutning gir hun uttrykk for at det stadig er behov for forskning på alle nivåer, først og fremst på ungdomstrinnet i grunnskolen, videregående opplæring, opplæring for 16-20-åringer med liten skolebakgrunn, og grunnskole for voksne.

Anne Golden og Vibeke Larsen (2005) tar i sin artikkel for seg «Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritets elever i videregående skole». Her fastslår de bl. a. (Golden og

Larsen, 2005: 68) at denne elevgruppen blir stadig mer heterogen. Golden og Larsen (2005) referer også til forskere som har erfart at det tar lengre tid å lære et nytt språk enn folk flest tror, og at noen (for eksempel Jim Cummins¹⁰) tidfester læringstiden til 5-7 år for å kunne fungere aldersadekvat i kontekstreduserte sammenhenger. Resultatene av undersøkelsen til Golden og Larsen viser at bare noen få av minoritetselevne har en forståelse av ord og uttrykk på nivå med gjennomsnittselevne med norsk som morsmål, og gir grunn til å anta at minoritetselevne – som gruppe – har større problemer enn majoritetselevne med å forstå innholdet i lærebøkene de møter i undervisningen. (Golden og Larsen, 2005: 82) Det er ikke urimelig å anta at dette kan gjelde voksne, nyankomne innvandrere i minst like stor grad.

Av master- og hovedoppgaver fra senere år som omhandler andrespråkstilegnelse og -bruk, skriftlig som muntlig, flerspråklighet og vilkårene for selve andrespråksundervisningen vil jeg trekke frem følgende:

Marit Gjerset har skrevet hovedfagsoppgave i pedagogikk med tittelen «Norskopplæring for voksne innvandrere – hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger?» (Gjerset, 2004). Hun har undersøkt om et heldagsprogram med en kombinasjon av språkopplæring og praksis på en arbeidsplass gir flyktningene en bedre språkopplæring enn den gamle modellen med tradisjonelle norskkurs. Oppgaven begynner med en grundig historisk oversikt over hvordan norskopplæring for innvandrere har utviklet seg fra tilbud til tvang fra 1970-tallet til 2005. Synet på hvor mange timer undervisning i norsk som er nødvendig for at innvandrerne skal «kunne delta aktivt i samfunnslivet, fungere i ordinært arbeid eller nytte det ordinære utdannings- og kvalifiseringssystemet» (KRD 2001: 89) har endret seg over tid. Det ble utarbeidet en egen opplæringsplan, for voksne innvandrere, som ble iverksatt 01.01.05. Stavanger kommune satte da i gang et heltids introduksjonsprogram med tiltakslønn for nyankomne flyktninger, et samarbeide mellom Johannes Voksenopplæringssenter og Flyktingeseksjonen. Etter at prosjektet og undersøkelsen hennes var gjennomført konkluderte hun med at et slikt program la forholdene bedre til rette for utvikling av norskspråklige ferdigheter enn tradisjonelle norskkurs, og at et slikt program er et viktig bidrag til bedre norskopplæring for voksne innvandrere, men det er ikke tilstrekkelig.

Det kommunikative aspektet ved språktilegnelsen og -bruken har Else Marie Høie gjort et dypdykk i, i sin mastergradsoppgave i nordiskdidaktikk: «*En egen stemme*» - *Analyse av kommunikativ virksomhet hos minoritetsspråklige pleiere på en omsorgsinstitusjon.*» (Høie, UiO 2009). Hun går dypt inn i sitt datamateriale, fem samtaler som har funnet sted på en kommunal omsorgsinstitusjon

¹⁰ Se senere referanse, under 2.3: Pedagogisk teori om andrespråklæring

for eldre og demente beboere der omsorgsarbeiderne har minoritetsspråklig bakgrunn og har ankommet til Norge i voksen alder. Hun tar utgangspunkt i at de muntlige ferdighetene gjerne er den største utfordringen ved å tilegne seg andrespråket og implementere det i sitt daglige liv og virke. Hun refererer også til Jack Goody (2000), som peker på den demokratiske kraften som ligger i tilegnelsen av lesing og skriving. I Norge er målet for integreringen av innvandrere å gjøre dem i stand til nettopp å delta aktivt i utdanning, kultur- og samfunnsliv, jfr. daværende kommunalminister Erna Solbergs innledende brev i rundskriv H-20/05 (Introduksjonsloven)¹¹. Dette har relevans for om norskopplæringen de voksne innvandrerne i mitt «case» har fått er tilstrekkelig for å kunne gjennomføre videregående skole og bestå eksamen i norsk skriftlig.

Det kan også være interessant å vise til en studie i regi av The European Science Foundation (ESF) over en tiårsperiode i fem ulike europeiske land (Frankrike, Tyskland, Nederland, Sverige og Storbritannia). Undersøkelsen tok for seg voksne immigranter med ulike minoritetsspråk som morsmål: Punjabi, italiensk, tyrkisk, arabisk, spansk og finsk. Denne studien var en slags hybrid mellom «acrosslinguistic data collection project and a contextualized observational project» (van Lier, 2005). Den førte til en beskrivelse av en grunnleggende språkvariant som er tilstrekkelig for minimal overlevelse i et land, men som immigranter ofte ikke kommer seg videre fra (fossilisering). EFS-studiet viste også behovet for å studere språkutvikling i en sosial kontekst, og å fokusere på temaer som forståelse, bevissthet, identitet og makt. (van Lier, 2005: 196 ff.)

Nina Reksten har i sin masteroppgave (2010) «*Mellom pedagogikk og integreringspolitikk. Søkelys på reformen i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere etter Introduksjonsloven av 2005*» gitt en grundig oversikt over den historiske bakgrunnen for utviklingen av denne reformen, utformingen av den og slik den fungerer i praksis. Oppgaven inneholder en faktabasert beskrivelse, innholdsanalyse, en undersøkelse av hvordan reformen i form av styringsdokumenter oppfattes og iverksettes lokalt, og en drøfting av reformen og samvirkningen mellom både nasjonalt og lokalt nivå og mellom elementer i reformen med bakgrunn i dokumentanalysen og intervjuene hun bruker som materiale. Dette dokumentet kan fungere som bakgrunn for å se på de språklige og formelle forutsetningene voksne innvandrererelever har for å kunne klare seg gjennom norsk i VGO, som er mitt ærende.

Line Kjelsaas ser i sin masteroppgave i sosiologi «*Om å snakke samme språk. En studie av ansattes synspunkter på frafall fra norskopplæring blant voksne innvandrere*» (Kjelsaas, UiO 2011) på

¹¹ «En vellykket praktisering av introduksjonsloven i kommunene vil bidra til at innvandrere raskere gis muligheter til deltakelse i det norske samfunnet, først og fremst i arbeidsliv og utdanning, men også i bomiljø og organisasjoner».

evalueringen av Oslo kommunes storsatsing for å forbedre norskopplæringen ved de tre opplæringssentrene Oslo Voksenopplæring Rosenhoff, Oslo VO Smedstua og Oslo VO Skullerud. Ved hjelp av statistikk viser hun at de uttalte målene fra læreplanen og myndighetene ikke nås med hensyn til antall beståtte i Norskprøve 2 og 3, og at en viktig faktor er sammenhengen mellom elevens utdanning fra hjemlandet og prøveresultatene. Det kommer frem at jo høyere utdanning eleven har, jo større sannsynlighet har han eller hun for å bestå henholdsvis Norskprøve 2 og Norskprøve 3. (Kjelsaas, 2011: 17-18). Hun har intervjuet både lærere og elever om hva de tenker kan være medvirkende årsaker til frafall i norskopplæringen og til den generelt lave prosentandelen av beståtte norskprøver. Hun kommer inn på problemet med å skape homogene grupper og at det ofte er tilfeldigheter som styret informasjonen eleven får om blant annet lærestedet og organiseringen av opplæringen. Det er momenter jeg også kommer inn på i mitt «case».

Ragnhild Steien Henriksen har i sin masteroppgave i voksenpedagogikk «*Det store mangfoldet. Utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere*» (Henriksen, UiT 2011) intervjuet ti innvandrere på tre ulike skoler i en kommune i Nord-Norge, og utfra disse presenterer hun et «case»-studium der hun blant annet ser på hvordan organisering og tilpasning av undervisningen fungerer for disse elevene, som i likhet med mine har svært ulik bakgrunn. Det dreier seg om kommunens norskopplæringstilbud i introduksjonsordningen. Det kommer frem at de som klarer seg best, nesten uansett hvordan undervisningen er organisert, er de som har god utdanning fra hjemlandet og er vant til å forholde seg til boklig lærdom. Hun sier: «I norsk skole er boklighet og det å støtte seg til skriftspråket så vanlig og nødvendig at vi ofte ikke tenker over det.» (Henriksen, 2011:24) Videre poengterer hun flere ganger lærerens rolle og hvor stor betydning lærerens egenskaper har, så vel faglig som sosialt. Hun oppsummerer med at det synes som lærerstyrt undervisning i en klasse med elever på samme nivå er den opplæringsformen som gir best resultater. Dette er interessant i forhold til den store heterogeniteten som preger elevgruppen på videregående opplæring slik jeg har erfart.

I masteroppgaven «*Samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En idestudie*» (Nikolaisen, UiO 2012) undersøker og drøfter Siri Nikolaisen hvorvidt «Det instrumentalistiske mistak»¹², altså den rene nytteverdien av faget for elevene og særlig for vårt samfunn, beskriver samfunnsfagdelen av faget *Norsk med samfunnsfag for voksne innvandrere* på en dekkende måte. Denne oppgaven er litt på siden av hva som er mitt tema og min problemstilling, men inneholder en god del historiske og andre faktiske opplysninger om denne gruppen elever, samt mange betraktninger og drøftinger relatert til introduksjonsordningen. Nikolaisen er også inne på at gruppen er svært heterogent

¹² Et begrep innen samfunnsvitenskapsteori, lansert av Hans Skjervheim i 1996. Jeg har ikke hatt Skjervheim (1996) tilgjengelig.

sammensatt og favner store ulikheter i skole- og utdanningsbakgrunn. Hun legger vekt på dannelsesaspektet ved opplæringen i norsk med samfunnskunnskap. Nettopp dannelsesaspektet er også viktig for den videregående opplæringen i norsk. Parallelt med hva jeg tenker om min masteroppgave anser hun sin masteroppgave som en slags evaluering av en læreplan som er i ferd med å bli skiftet ut, ettersom VOX nylig har utarbeidet en ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap (Læreplan 2012) som trådte i kraft 1. september 2012.

Det nyeste dokumentet som også er relevant for mitt arbeide er masteroppgaven til Monica Fjeld fra 2012: «Å SKRIVE FAGTEKSTER PÅ ANDRESPRÅKET. Andrespråkselevs arbeid med skriving i yrkesfag i videregående skole». Hun ser på andrespråkselevs arbeid med skriving i lys av teorier om literacy og skriveopplæring i et andrespråksperspektiv, og skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet opp mot det å skrive på andrespråket. Hun konsentrerer studien sin om tekst og tekstutvikling i fagskrivingen hos hovedsakelig to elever hun har fulgt innen helse- og sosialfag på en videregående skole med stor andel av minoritetsspråklige elever. Skolen fremstår som en skole der både ledelsen, lærerne og elevene setter alt inn på at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag, at «alle lærerne også må være norsklærere», og at andrespråkselevene skal kunne yte best mulig og få mye støtte både for sin skriftlige og muntlige produksjon. Hun har en større diskusjon i lys av teori, observasjoner og analyse i slutten av oppgaven og kommer med noen pedagogiske refleksjoner omkring literacy-begrepet.

2.3 Andrespråkslæring

Det er skrevet mye om enspråklighet og tospråklighet hos barn, for eksempel av Kamil Z. Øzerk (1996: 160 ff). (Øzerk, 1996) trekker frem tanken om at språk ikke bare er et kommunikasjonsmiddel, men også tenkingens sosiale redskap. Vygotsky (1986) mente at språklig utvikling kommer først og påvirker individets kognitive utvikling. Vygotskys syn på det gjensidige årsaksforholdet mellom morsmål og andrespråkslæring videreføres av Cummins i hans «*dual-isfjellmodell*» (Cummins 1984)¹³. Øzerk (1996) mener vi kan trekke dette enda lenger: «Uansett hvor mange språk en holder på å lære eller uansett hvor mange språk en kan, bygger de på ett og samme fundament: Alle de språkene en kan, har et felles fundament.» (Øzerk 1996). Hvilken betydning dette kan ha i mitt «case» kommer jeg også tilbake til i kapittel 8.2

Øzerk sier videre:

¹³ Gjengitt i Øzerk (1996) i Bråten 1996:183

Det er nemlig slik at for utviklingen av det akademiske norske språket er tilegnelsen av det uformelle språket og spontane begreper viktig, men ikke tilstrekkelig. **Forståelig undervisning** som sikrer elevens faglige utvikling, hvor faglige begreper, ord, uttrykk, formuleringer, tenkemåter o. l. står sentralt, er en annen viktig betingelse for utviklingen av denne varianten av det norske språket, dvs. de akademiske, norske begrepene. Skolens bidrag må altså være å skape forståelige undervisningssituasjoner der betingelser for innlæring av akademiske begreper på norsk blir optimale. (ibid s. 107):

Kan det være mer problematisk for innlærere fra enkelte språkgrupper enn for andre å lære et nytt språk? Else Ryen tar opp dette spørsmålet i «Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk» (1999a) og sier at det er vanskelig å finne forskningsresultater som påviser dette, men at både lærererfaringer og testresultater fra *Språkprøven i norsk for fremmedspråklige voksne* indikerer en sammenheng mellom innlæringstid og morsmålsbakgrunn. Da snakker en om nærspråklige og fjernspråklige innlærere, og hun viser til ulik maksimumslengde på intensive språkkurs ved Foreign Service Institute (1985) ved U.S State Department (referert i Odlin 1989). For undervisning i tysk, fransk og spansk dreide det seg om 20 uker, for norsk, rumensk og swahili 24 uker, for russisk, serbisk/kroatisk, finsk, tyrkisk, urdu og kinesisk 44 uker. Målsettingen var å tilegne seg avanserte språkferdigheter på samme nivå uansett hvilket språk som skulle læres, det var 30 timer undervisning pr. uke, og ikke signifikante forskjeller i holdningen til å lære det aktuelle språket. Dette er relevant i sammenheng med hvor mange timer norskopplæring de voksne innvandrerne i mitt «case» fikk, uansett bakgrunn. At faktoren utdanningsbakgrunn kan ha betydning når det gjelder hvor fort en tilegner seg et andrespråk tar også Ryen (1999a) for seg. Hun skriver dessuten om læringstype og læringsstil, og ikke minst elevenes motivasjon som en viktig faktor for innlæring av et nytt språk. (Ryen (1999a: 39-41) Hun sier at uansett hva som ligger bak ønsket om å lære språk, kan motivasjonen styrkes gjennom en opplevelse av å lykkes (jf. Ellis (1985), i Ryen 1999a: 119), og at læreren er i en spesiell posisjon når det gjelder å gi elevene den opplevelsen.

Videre nevner Ryen (1999a) forholdet mellom klasserommet og verden utenfor, og viser til van Lier (1988), som snakker om «klasseromsautentisitet» som et like gyldig kriterium for språkutvikling som autentisiteten i «den virkelige verden». (Ryen, 1999a: 47). van Lier (2005) hevder at klasserommet er en sosial begivenhet i seg selv, at undervisning åpner for et videre sosialt samspill, og ikke minst at klasserommet kan være en arena der kulturmøter finner sted, fordi det oftest er innlærere med ulik språklig og kulturell bakgrunn i gruppene innen andrespråksundervisningen.

Jeg trekker også frem Else Ryens artikkel (1999b) «Fagspråk – språk for spesielle formål» der hun kommer inn på noen utenomspråklige faktorer så som viten om innlærernes forkunnskaper. Hun hevder at deltakere med liten skolebakgrunn, med svake ferdigheter i lesing og skriving, kan ha kunnskaper og ferdigheter vi kanskje undervurderer i vår (skole)kultur der kunnskaper og intellektuelle ferdigheter knyttes nær til skriftspråklige ferdigheter. (ibid s. 261).

Jim Cummins (2000) hevder at det er nødvendig å sette et fundamentalt skille mellom konversasjonsaspektet og et akademisk aspekt når det gjelder språkbeherskelse. At en feiler i å gjøre denne distinksjonen har skapt vanskeligheter i akademisk sammenheng for andrespråklærere, som «typically require at least five years to catch up academically in their second language» (Cummins 2000: 54). Han sier videre at utdannelse spiller en hovedrolle når det gjelder videre språkutvikling i retninger som er av avgjørende betydning for fremtidig status og muligheter i livet for andrespråklærere. «These dimensions of language development include acquisition of the predominantly Graeco-Latin lexicon of literacy, the specialized vocabularies of particular content areas, and ability to interpret and use more sophisticated syntax in oral and written modes » (Cummins, 2000: 55). Cummins sier ikke noe om antall undervisningstimer som trengs for å oppnå denne graden av skriftkyndighet (*literacy*), men påpeker at dette er en prosess som tar lang tid, altså minst fem års undervisning og trening i språket, for å kunne oppnå økende evne til å forstå, artikulere og diskutere abstrakte begreper assosiert med sosial organisering og kunnskapssfærer, som demokrati, fred, medmenneskelige forhold og for den saks skyld fotosyntese i en naturvitenskapelig studieretning.

I artikkelen «Fokus på form i undervisningen av voksne minoritetsspråklige» kommer Ann-Karin Furre og Nils Arne Ree (1999) inn på «Kommunikativ kompetanse: Målet for norskopplæringen for fremmedspråklige voksne». De snakker da om en språkbeherskelse som ikke avviker fra språkbeherskelsen til en idealisert førstespråksbruker. Artikkelforfatterne sier at det bare er de færreste av de voksne fremmedspråklige som er i stand til å nå et slikt språkbeherskelsesnivå at vi kan kalle det *Kommunikativ kompetanse*. Furre og Ree (1999) hevder blant annet at en tidsramme på 850 timers norskopplæring i det offentliges regi er for stram for å nå et tilfredsstillende resultat i forhold til idealmålsettingen.

Vigdis Rosvold Alver (1999) kommer i sin artikkel «Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet» også inn på så vel heterogeniteten, undervisningstimetallet

(750 referer hun til, for Alfa-prosjektet¹⁴) og vanskelighetene med å drive tilpasset undervisning for deltakerne i denne gruppen. Hun stiller også spørsmålet om skolen formidler den skriftkyndighet (*literacy*, min bemerkning) deltakerne har behov for. Alver (1999) nevner også at skriftkyndighetsforskerne Brian Street og David Barton hevder skriftkyndighet (*literacy*) ikke automatisk kan overføres fra et område til et annet eller fra en kultur til en annen, og at skolen har det Street kaller en «skoleskriftkyndighet» som mål for alle deltakerne. I det «case» denne oppgaven handler om er nettopp denne skoleskriftkyndigheten et tema.

Boka *Det flerstemmige klasserommet* av Olga Dysthe (1995) er et resultat av et forskningsprosjekt med tittelen «Skriving som læremetode», og ble utviklet til doktoravhandlingen *Writing and Talking to Learn. A theory-based, interpretive study of three classrooms in the USA and Norway*. I teoridelen tar hun utgangspunkt i konstruktivistiske læringssyn fremfor behavioristiske. Hun ser på læring som en progresjon fra enkle til mer komplekse modeller i stedet for å se læring som en progresjon fra et faktalæringsstadium til forståelse til analyse (ibib s. 49-50) og presenterer en sosial-interaktiv modell for læring og skriving. Nystrand (1991) har laget en skjematisk oppstilling av forskjellen på presenterende undervisning og interaktiv undervisning som Dysthe gjengir på s. 51 i sin bok. Dysthe (1995) viser til at Vygotsky ga læreren en viktigere plass, fordi han mente at utvikling ikke kan komme foran læringen og uavhengig av den. Læreren kan, ifølge Vygotsky, aktivt fremme utvikling og læring ved å gå inn i læringsprosessen. (Dysthe 1995: 54).

En interessant diskusjon Dysthe (1995) tar opp er forholdet mellom skrift og tale (Dysthe, 1995: 76-85). «The great divide» - teorien om det store skillet mellom skriftlig og muntlig, beskrevet allerede av Platon og Sokrates. Dysthe (1995) referer til at Walter Ong argumenterte i *Orality and Literacy* (1982) for

(...) en ny forståelse av den menneskelige identiteten som et resultat av skriving og lesing, og hevder at den menneskelige bevisstheten ikke kan nå sitt fulle potensiale uten skriving. (...) dette synet på betydningen av skrifta førte til en nedvurdering av elevenes muntlige språkkultur. En oppvurdering av den skriftdominerte kulturen fikk spesielt store konsekvenser for minoritets elever og elever fra lavere sosiale klasser, som i mange tilfeller behersket en muntlig framstillingsform bedre enn en skriftlig. (Dysthe 1995:79)

Dette har relevans for en av mine informanter som representant for mange voksne innvandrere.

Læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* ble ikke tatt i bruk overfor elevene i mitt «case». Men Kamil Øzerk (2008) er gjennomgående positiv til denne læreplanen, som ble fastsatt

¹⁴ Alfabetiseringsstilbudet for voksne fremmedspråklige, KUF 1992

samtidig som faget *Norsk som andrespråk* ble avskaffet¹⁵. Han sammenlikner med M87¹⁶ og L97¹⁷ og mener at Kunnskapsløftet har inntatt en mellomposisjon når det gjelder anerkjennelsen av språklige minoriteters uunngåelige forhold til to kulturer og mener at de to læreplanene, *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* lar lærerne se norskopplæringen og opplæring i morsmål i sammenheng med hverandre. Øzerk (2008) skriver at kunnskapslæring og kunnskapsmessig utvikling anses som et produkt av den enkeltes aktive arbeid i et sosialt, aktivt læringsfellesskap. Videre presiserer han et sentralt poeng i det konstruktivistiske perspektivet på læring, som også omfatter *videre læring*, nemlig at skolen tar hensyn til og bruker elevenes *forkunnskaper* og *bakgrunnskunnskaper* som viktige ressurser for ny læring og kunnskapskonstruksjon. Som vi skal se senere i NOU 2010: 7 fungerte det ikke helt slik i praksis.

¹⁵ 02.07.2007, ibid. s. 258.

¹⁶ Mønsterplan for grunnskolen av 1987

¹⁷ Læreplan for grunnskolen etter Reform 97

3. Metode, informanter og datagrunnlag

3.1 Metode

For å undersøke problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ metode. Min undersøkelse er todelt, og består av et «case»-studium kombinert med en dokumentundersøkelse. Det er fordi akkurat disse dokumentene hadde så stor betydning for mine informanter at de er en del av mitt «case».

Jeg støtter meg til Leo van Lier, som i sin artikkel «Case study» (2005:196) sier at “case”-studier fokuserer på kontekst som endres over tid og spesifikke innlærere eller grupper. van Lier viser til Yin (1989)¹⁸ som bl. a definerer et “case»-studium som en empirisk undersøkelse av et samtidfenomen i virkelig liv-kontekst når grensene mellom fenomen og kontekst ikke er helt innlysende og en bruker flere kilder til synliggjøring. Det diskuteres videre problemer vedrørende avgrensningene for en slik undersøkelse, og van Lier går så over til å nevne ulike typer «case», fra det individuelle til mer sammensatte, og her nevnes spesielt «*second language learners*». Et «case» kan f.eks. være «*a group of individuals with a common context, set of goals, or some kind of institutional boundedness.*” Og det er her jeg definerer min undersøkelse. Et «case»-studium er vanligvis kvalitativt og tolkningsmessig, og i mitt tilfelle sammenstilt med hvilke rammevilkår som fantes i det aktuelle tidsrom for voksne innvandrere i kveldsundervisningsbasert videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, fordi denne gruppen utgjør en spesiell kultur først og fremst karakterisert ved heterogentitet. (Christoffersen/Johannesen 2012: 94). Det er mitt håp at denne undersøkelsen kan gi innsikt som kan informere, tilpasses og gi sammenliknbar informasjon til et større spekter av andre tilsvarende «cases», når en tar de kontekstuelle forskjellene i betraktning.

Det er et spørsmål om jeg velger en deduktiv metode, altså gå ut fra teorien som finnes på området og tolke empirien (funnene mine) i lys av den, eller en induktiv metode, altså se om det finnes trekk i empirien/funnene mine som kan danne utgangspunkt for videre teorier. Ettersom det finnes lite av både teori og empiri på akkurat dette spesifikke området ender jeg opp med en kombinasjon, SDI eller *Stegvis-deduktiv-induktiv* metode. (Tjora 2012: 174ff). Jeg bruker store deler av fordypningsoppgaven til en av mine informanter fordi hun peker på trekk som hun mener er helt åpenbare svakheter i norskopplæringen for voksne innvandrere på videregående nivå. Jeg ser på

¹⁸ I van Lier (2005:197)

hvordan dette ideelt sett skulle vært praktisert i henhold til lovverk og læreplaner, hvordan det viser seg å ha fungert i henhold til rapportene, og forsøker deretter å trekke noen slutninger om hvilke faktorer som kan ha vært avgjørende for suksess eller fiasko i systemet for mine elever, og hva som kunne vært gjennomført annerledes. Jeg diskuterer og reflekterer over mine funn i forhold til teorigrunnlaget jeg har presentert og tidligere forskning. På den måten kan disse funnene brukes som empiri for å utvikle nye tanker omkring temaet voksenopplæring for innvandrere i norsk i VGO. Til slutt, i de nyeste utgavene av læreplanene, fremgår det hvilke slutninger som faktisk er trukket av skolemyndighetene og hvilke forbedringer som er gjort med hensikt å endre praksis til det bedre.

3.2 Informanter

Christoffersen og Johannesen (2012) sier om kvalitative metoder at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer, betegnet som *informanter*. I mitt tilfelle er utvalget ganske lite, fra en gruppe på 29 elever som gikk i Vg3 skoleåret 2010/2011 hvorav 27 ble meldt opp til eksamen har jeg plukket ut fire, derav tre som bestod og en som strøk.

Å velge et representativt enn si homogent utvalg fra en slik gruppe elever er så å si umulig, fordi det som karakteriserer gruppen er nettopp dens heterogenitet, samt at det var nokså tilfeldig hvem som hørte til gruppen til ethvert tidspunkt. Tilfanget av informanter, dvs. elever som følger nettopp denne undervisningen på den skolen i den kommunen jeg kjenner til er relativt lite, og det finnes meg bekjent ikke noe nettverk blant lærere som underviser i norsk for akkurat denne elevgruppen. Jeg hadde lagret en del besvarelser i norsk skriftlig på min PC fra min gruppe, og har gjort et strategisk utvalg blant disse elevene og tekstene deres utfra *hensiktsmessighet* (ibid:50) Jeg ønsket å finne teksteksempler der elevene gir uttrykk for hva deres problemer kan bestå i, og helst også vise hva som kan ha betydning for at enkelte av disse elevene har større muligheter til å bestå skriftlig eksamen i norsk etter Vg3 studiespesialiserende linje enn majoriteten av dem, i henhold til hvilke forutsetninger de hadde da de begynte i dette skoleslaget.

Utvelgelsen av informantene er delvis *kriteriebasert* (ibid: 51), der kriteriene er: 1) Elevene må være voksne innvandrere til Norge, 2) de må ha fått innvilget oppholdstillatelse i Norge, 3) de må ha et annet morsmål enn norsk eller samisk, 4) de har hatt all sin norskopplæring i Norge etter at de kom hit, og 5) de har kommet inn på videregående skoleløp, 2-årig kveldsundervisning, på

studiespesialiserende opplæringsprogram, utfra voksenretten¹⁹. Utover dette er det mer som skiller dem enn som forener dem. Det var derfor, som nevnt, bortimot umulig å gjøre et *homogent* utvalg.

Jeg har altså nærmest endt opp med en *opportunistisk utvelgelse* og et *prosessbestemt utvalgsdesign*. (Christoffersen og Johannesen, 2012:52) Det vil si at det var en del tilfeldigheter som avgjorde at utvalget mitt ble slik det ble, i og med at mine forskningsspørsmål har utkrystallisert seg underveis. Det ble interessant å finne ut hva ved de elevene jeg valgte, deres bakgrunn og deres norskfaglige kyndighet, som kunne ha betydning for om de bestod eksamen eller ikke.

I den gruppen jeg har tatt utgangspunkt i var det 29 elever våren 2011, 27 av disse var meldt opp til avsluttende eksamen og 25 møtte. Disse elevene kom fra Palestina, Vietnam, Irakisk Kurdistan, Iransk Kurdistan, Iran, Irak, Kirgisistan, Russland, Thailand, Somalia, Etiopia, Uganda, Nigeria og India. Det var 13 som strøk (karakteren 1), fire fikk karakteren 2, fem fikk 3 og tre fikk 4. En av kandidatene fulgte undervisningen i en ren norsktalende gruppe, hun var en av de som fikk 4.²⁰ Sju av kandidatene var menn, av dem var det bare to som bestod. Derfor anser jeg kvinnene i denne gruppa, og fremfor alt de av dem som besto eksamen, som de mest interessante informantene, for å finne noen faktorer som kunne være medvirkende til at akkurat de gjorde det. Jeg tar også med en kvinne som ikke besto, fordi hennes situasjon bringer inn andre aspekter som kan ha vært medvirkende for mange andre som også strøk. Hun mener selv at den viktigste grunnen for henne var at hun hadde dysleksi, men det var ikke dokumentert. Når jeg har endt med akkurat de fire kvinnene jeg har skyldes det at det var de som svarte positivt på min forespørsel om å bruke dem og deres tekster.

Det er innlysende at dette er et ganske subjektivt utvalg. Aksel Tjora (2012) skriver om subjektivitet og objektivitet følgende: «Den kvalitative analysen (...) bærer større preg av *forskersubjektivitet* enn det den rent matematiske analysen gjør i kvantitative opplegg.» (Tjora 2012:25)

Tjora utdyper temaet reliabilitet i forbindelse med forskerens engasjement i temaet det forskes på. I forhold til idealet innenfor positivistisk tradisjon om *nøytrale* eller *objektive observatører* vil dette engasjementet kunne betraktes som støy, mens man har innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på. Han sier:

(...) Forskerens kunnskap er en ressurs, men hvordan denne brukes i en analyse, må gjøres eksplisitt. Det er med andre ord viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme

¹⁹ Opplæringsloven §4A-3

²⁰ Snittet ble dermed 1.92. Det stemmer dermed godt overens med snittet for hele fylket. Men hvis en ser bort fra de som strøk, og regner snittet ut fra hvor mange som fikk karakteren 2 eller mer, ble snittet 2,9.

til å prege forskningsarbeidet. I en rekke prosjekter er det en forutsetning at forskeren har et spesielt engasjement og særlig kunnskap om det området som studeres. (Tjora 2012:203)

Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å forsøke på noen kvantitativ tilnærming til mitt tema, ikke minst fordi materialet er lite og vanskelig tilgjengelig, forutsetningene for de enkelte elevprestasjoner er så vidt forskjellige, og dessuten er det basert på en rekke tilfeldigheter hvilke av de voksne innvandrerelevne som går opp til avsluttende skriftlig eksamen i norsk etter Vg3. Jeg har tatt utgangspunkt i et bestemt årskull på en bestemt skole i en bestemt fylkeskommune, og jeg har til overmål vært denne gruppens lærer. Det kan ha vært uheldig å blande sammen pedagogrollen og forskerrollen. Likevel vil jeg hevde at materialet er ganske representativt for den elevgruppen dette handler om, og derfor har tilstrekkelig *begrepsvaliditet* (Christoffersen og Johannesen, 2012: 24). Tekstutdragene er ikke vurdert og rettet av meg, de foreligger i originalversjon.

Dette er bakgrunnen for det utvalget jeg har gjort av informanter. Utvalget er lite, men representativt og relevant i en *pragmatisk* forstand (Tjora, 2012: 206), idet jeg ønsker å henlede oppmerksomheten på hvor utfordringene ligger. Tjora sier: «(...) målet med kvalitativ forskning er å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling» (Tjora, 2012: 29)

Er mine informanter i stand til å uttrykke hvordan de har opplevd sin egen norskopplæring, og den situasjonen de er i siste året på videregående skole? I hvilken grad hadde de tilegnet seg nok kunnskap i dette fremmede språket som for dem kan være både et andrespråk og et tredjespråk, i den situasjonen de var, til at de kunne bruke det til resonnering, drøfting og refleksjon? Dette vil vi forhåpentligvis finne noen svar på i de tekstutdragene jeg bruker. Det vil også formodentlig vise seg hvilken rolle de ulike elevenes utdanningsnivå fra deres respektive hjemland kunne spille for hvordan de uttrykker tankene sine på norsk. Og selv om materialet er for lite til å kunne generalisere ut fra håper jeg det kan gi et bidrag til forskningen omkring voksne innvandreres norskopplæring.

For å få en liten oversikt over deres bakgrunn, forhåndskunnskaper i norsk og deres forutsetninger ellers laget jeg et lite spørreskjema som jeg ba mine fire informanter besvare via Internett (Facebook). Spørreskjemaet er vedlagt, likeså de tre jeg har fått svar på.

Her er en skjematisk oversikt over de tre elevene som bestod, «Blessing», «Malee» og «Merit», og den fjerde som ikke bestod, «Joy», muligens p g a dysleksi:

«Blessing»	«Malee»	«Merit»	«Joy»
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Fra Nigeria ⤴ Igbo, engelsk, «brokin'-english» og «pidgin-english» ⤴ Fikk 300 timer norsk og samf. kunnskap først etter to år i landet ⤴ Videregående skole fra hjemlandet ⤴ Ikke norsk grunnskoleeksa men ⤴ Bestått Norskprøve 3 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Fra Thailand ⤴ Thai, engelsk ⤴ Fikk 300 timer norsk og samf. kunnskap med en gang hun kom til Norge ⤴ Bachelorgrad fra hjemlandet ⤴ Ikke norsk grunnskoleeksa men ⤴ Bestått Norskprøve for Innvandrere 2005 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Fra Etiopia ⤴ Amharisk, tigrina, geez, engelsk ⤴ Fikk ikke 300 timer, fordi hun holdt på med universitetsutdannelse på engelsk, begynte selv på egenbetalt norskundervisning i 2006 ⤴ Bachelorgrad fra hjemlandet ⤴ Ikke norsk grunnskoleeksa men ⤴ Bestått Norskprøve 3 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Fra Uganda ⤴ Flere bantuspråk, swahili, engelsk ⤴ Fikk 300 timer norsk og samf. kunnskap ⤴ Ikke norsk grunnskoleeksa men ⤴ Ikke bestått Norskprøve 2 eller 3 ⤴ Muligens dysleksi (dokumentasjon manglet), i alle fall problemer med å uttrykke seg i norsk skriftlig.

3.3 Datagrunnlag

Jeg foretar altså en dokumentanalyse kombinert med en kvalitativ, fortolkende, «case»-tilnærming. Mitt «case» er min gruppe, representert ved fire informanter, som gikk opp til eksamen etter Vg3 våren 2011. Materialet er tre svar på et enkelt spørreskjema og utdrag fra fordypningsoppgavene til tre av mine informanter. Jeg ser på dette som dokumentasjon av hvordan lovverk og læreplaner ble brukt i denne perioden for denne gruppen. Jeg ser på lovverk og læreplaner først, deretter presenterer jeg mitt «case», og så tar jeg for meg utredningen og rapportene som omhandler Introduksjonsprogrammet.

Først ser jeg på utdrag fra *Opplæringsloven* og *Introduksjonsloven*, nærmere bestemt de delene av disse lovene som handler om voksne innvandrere i videregående opplæring.

Dernest ser jeg på de læreplanene som er relevante for denne gruppa, *Metodisk veiledning for læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX, 2005)²¹, *Læreplan for videregående opplæring – Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* (KUF, 1994) også kalt

²¹ Selve læreplanen er ikke lenger tilgjengelig i den versjonen, kun den metodiske veiledningen

R94, *Læreplan i norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2010) også kalt LK06, og jeg nevner så vidt *Læreplan i norsk for grunnleggende minoriteter* (KUF, 2007).

Bidraget fra mine fire informanter er utdrag av deres innleverte tekster, nærmere bestemt tre av elevenes fordypningsoppgaver og svar på et enkelt spørreskjema fra tre av de fire. Fra to av informantene bruker jeg både fordypningsoppgaven og spørreskjemasvaret, fra den tredje bare spørreskjemaet og fra den fjerde bare fordypningsoppgaven.

Så tar jeg for meg Kunnskapsdepartementets utredning «*Mangfold og mestring*» (NOU 2010: 7), *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere* (Rambøll/ IMDi, 2011) og rapporten *Godt no(rs)k? – om språk og integrering* (IMDi, 2011).

Jeg sammenholder mine funn i dokumentene med funn fra informantene og de erfaringene jeg har gjort med min gruppe i lys av teorigrunnlag og tidligere forskning på området. Deretter gjør jeg meg noen refleksjoner og ser om jeg har funnet svar på mine forskningsspørsmål.

Til slutt nevner jeg de nyeste versjonene av læreplanene som gjelder denne gruppen, *Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX, 2012) og *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge* (UDIR, 2013) som begge fremstår som oppfølging og foreløpig resultat av de erfaringene som er gjort og dokumentert i nevnte utredning og rapporter.

I mitt tilfelle kommer undersøkelsene og refleksjonene et stykke etter i tid i forhold til de aktuelle elevenes skolegang av ulike grunner. Det var vanskelig å få til et samarbeide med skolens og voksenopplæringskontorets ledelse om dette prosjektet i utgangspunktet, og også i ettertid. Det har vært vanskelig å få svar på konkrete spørsmål og få oppgitt nøyaktige data, noe som kan indikere at voksenopplæringen for minoritetsspråklige ved denne skolen i denne fylkeskommunen på dette tidspunktet foregikk etter prøve- og feile-metoden. Det var i alle fall definitivt den metoden jeg selv brukte. Jeg hadde to ulike læreplaner å forholde meg til, et undervisningstimetall som var svært lavt i forhold til mengden stoff som skulle gjennomgås, et læreverk som var tilpasset norske elever med fullført grunnskole, og en stor, heterogen gruppe elever som var usikre på hva slags kurs de egentlig var kommet inn på, en gruppe som til overmål endret seg underveis i antall og sammensetning.

4. Lovverket

4.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven definerer voksnes rett til videregående opplæring (til vanlig omtalt som «voksenretten») slik:

Voksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, har etter søknad rett til videregående opplæring. Første punktum gjelder voksne fra og med det året dei fyller 25 år. Opplæringa for voksne skal tilpassast behovet til den enkelte (...) (Opplæringslova, §4A-3).

Det står uttrykkelig at de voksne skal ha fullført grunnskolen eller tilsvarende. Det er uklart om det menes at de skal ha fullført grunnskolen i Norge, noe som er en forutsetning for ungdommers opptak til videregående (Opplæringslova §3-1).

Videre om læremidler:

Fylkeskommunen har ansvaret for å halde voksne som får videregående opplæring, med nødvendige trykte og digitale læremiddel og digitalt utstyr. Voksne som får videregående opplæring, kan ikke påleggjast å dekke nokon del av utgiftene til dette utover det som følger av forskrift. (Opplæringslova §4A-3)

Jeg tolker dette som at elevene skulle hatt tilgang til lærebøkene nettsider og til egen PC for skolearbeidet på linje med alle andre elever i videregående skole.

Om realkompetansevurdering står følgende:

Voksne som har rett til videregående opplæring har rett til vurdering av realkompetansen sin og til kompetansebevis. (...) Fylkeskommunen skal gi kompetansebevis på grunnlag av realkompetansevurdering på videregående opplærings nivå. (Opplæringslova, §4A-3)

Det fremgår ikke noe sted at dette ikke skulle gjelde voksne elever fra språklige minoriteter.

Derimot sier loven følgende spesifikt om elever fra språklige minoriteter:

«Elevar i videregående opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (...) Fylkeskommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal

også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.» (Opplæringslova, §3-12).

Elever fra språklige minoriteter har med andre ord rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring etter kartlegging og vedtak fra fylkeskommunen om dette. Det er uklart om dette også gjelder elever i voksenopplæringa, siden det ikke står noe eksplisitt om disse, og voksne blir tatt direkte inn til videregående opplæring etter voksenretten. Jeg har uansett ikke funnet noen dokumentasjon på at innvandrere som er tatt inn på voksenretten til videregående opplæring har fått noen slik særskilt norskopplæring utover de 300 timene i norsk og samfunnskunnskap som de hadde gjennomgått. Her synes det å være en uklarhet i hva og hvem lovparagrafen handler om.

4.2 Introduksjonsloven

Introduksjonsloven kom første gang i 2003 og ble endret i 2004 og i 2005 for å fastsette «et helhetlig rammeverk for kommunenes oppfølging og integrering av nyankomne innvandrere.» (Erna Solberg, rundskriv Nr. H-20/05.)

§1 lyder:

Lovens formål

Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. (KRD H-20/05)

Lovens §2 inneholder detaljerte forskrifter om rett og plikt til introduksjonsprogram for nyankommet utlending mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende kvalifisering og som har fått asyl, oppholds- eller arbeidstillatelse som overføringsflyktning, etter utlendingsloven på grunnlag av søknad om asyl eller kollektiv beskyttelse, eller etter familiejenforening. Ordlyden er noe endret i siste utgave, jeg forholder meg til den fra 2005 som var gjeldende i det aktuelle tidsrommet.

Utlendingsloven som det henvises til har også gjennomgått endringer, men i prinsippet er betingelsene de samme i 2013 som i 2005. Loven presiserer kommunenes ansvar for dette i §3: «Kommunen skal så snart som mulig og innen tre måneder etter bosetting i kommunen eller etter at krav om deltakelse blir framsatt, tilrettelegge introduksjonsprogram i henhold til dette kapittel til person som omfattes av § 2.» (KRD H-20/05)

§4 presiserer hva introduksjonsprogrammet tar sikte på, §5 definerer et tidsrom på inntil to år, men med særlige grunner utvidelse til inntil 3 år.

I Kapittel 4, §17 leser vi at «Rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 300 timer gjelder for utlending mellom 16 og 55 år (...)» (KRD H-20/05)²²

Videre i §18:

Kommunen skal så snart som mulig og innen tre måneder etter at krav eller søknad om deltakelse blir framsatt, sørge for opplæring i norsk og samfunnskunnskap i henhold til §17 for personer som er bosatt i kommunen eller bor midlertidig på asylmottak i kommunen. (...) Kommunen skal så snart som mulig og innen tre måneder etter at søknad om deltakelse blir framsatt, sørge for tilbud om ytterligere gratis opplæring i norsk til personer som omfattes av §17 første og annet ledd innenfor rammen av 2700 timer, dersom vedkommende har behov for det. (KRD H-20/05)²³

Kap. 4, (§ 17 – 20) dreier seg om detaljene omkring opplæringen i norsk og samfunnskunnskap med blant annet presisering av deltakernes retter og plikter og hvordan undervisningen skal gjennomføres, med en individuell plan for hver deltaker, og at lærerne som en hovedregel skal ha faglig og pedagogisk kompetanse.

Forskriftene til loven inneholder detaljerte opplysninger om hensikt og utforming av introduksjonsprogrammet, med den klare målsettingen som er formulert i §1. Jeg vil dvele litt ved det som sies om realkompetansevurdering, som jeg kommer tilbake til i kapittel 8.1.

Fylkeskommunen har ansvaret for å realkompetansevurdere og utstede kompetansebevis. Ordningen gir innvandrere (...) med rett til videregående opplæring mulighet til å få vurdert sin kompetanse. (...) Fylkeskommunen har fått ansvaret for å gjennomføre realkompetansevurdering både for dem som har rett til videregående opplæring og for dem som blir vist til fylkeskommunen for realkompetansevurdering. (KRD H-20/05)

I forskriftene til §18.6 er det beskrevet prosedyrer for å avgjøre om den enkelte har behov for opplæring utover 300 timer²⁴:

Forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere fastsetter at kommunen skal basere vedtaket om ytterligere opplæring på lærerens vurdering av språklige ferdigheter og behov for ytterligere opplæring. Dersom kommunen er i tvil om hvorvidt det foreligger behov for mer opplæring, eller dersom det er uenighet mellom deltaker og kommune om hvorvidt det foreligger behov, kan kommunen kreve at deltaker

²² I 2009-2011, den tiden mitt «case» dreier seg om, var antallet 300 timer i norsk med samfunnskunnskap. Det er i 2013 endret til 600.

²³ I 2013 er dette timetallet endret til 2400, i samsvar med at det obligatoriske timetallet er øket.

²⁴ Fra 2013: 600 timer

gjennomfører en språktest for å fastslå om det er behov for ytterligere opplæring innenfor rammen av 2700 timer. (KRD H-20/05)

Det fremgår ikke av dette om det er læreren som har hatt eleven i de 300 timene som skal vurdere dette, men det synes rimelig å anta det. I følge mine informanter ble ikke dette gjort for dem.

5. Læreplanene

5.1 Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, har utarbeidet *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap* og en metodisk veiledning (VOX 2005) til denne. Jeg har ikke 2005-versjonen av selve læreplanen tilgjengelig, da den er endret til nyere versjoner på UDIRs nettsider. Jeg kommenterer derfor veiledningen. Med henvisning til introduksjonsloven beskriver veiledningen til planen ganske detaljert kartlegging, organisering i spor, progresjon og kompetansemål i henhold til *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (2011).

Den metodiske veiledningen inneholder ulike artikler som beskriver ulike aspekter ved voksnes språklæring. For min elevgruppe gjaldt læreplanen med metodisk veiledning i den utgaven som var fra 2005, og det er fra denne jeg har hentet ut følgende informasjon, med mine kommentarer om hvordan dette hadde slått ut for de elevene jeg fikk i mine klasser.

I presentasjonen av læreplanen innledningsvis i den metodiske veiledningen (VOX 2005) leser vi om kommunens plikt følgende:

250 timer norskopplæring vil for de aller fleste ikke være tilstrekkelig til å oppnå tilfredsstillende ferdigheter i norsk. Kommunene har derfor fått en plikt til å tilby flere timer opplæring ved behov, inntil 2700 timer ekstra. Kommunenes ansvar for norskopplæringen står nærmere beskrevet i §18 i introduksjonsloven. (VOX 2005)

Videre leser vi at norskplanen er utformet slik at hvert spor har sin egen «plan», med samme struktur, med samme mål, men med ulik progresjon.

Målet for skriftlige ferdigheter på spor 1 i denne planen er Norskprøve 2 (nivå A1), derfor er det ikke målbeskrivelser for B1-nivået, i lesing og skriving under spor 1. Spor 3 har, i tillegg til målbeskrivelser på B1-nivået, også målbeskrivelser for B2-nivået. Nivå B2 er utenfor den opplæringen som er gratis, med mindre den kan gjennomføres innenfor de obligatoriske 300 t. (VOX 2005)

Om inntaksvurdering til denne læreplanen står det videre at deltakernes morsmål spiller en sentral rolle for riktig sporplassering, og at deltakere med morsmål som er språktypologisk fjernt fra norsk,

vil trenge lengre tid for å nå målene. Det presiseres at alle deltakerne skal ha en individuell plan for norskopplæringen, som inneholder læringsmål, for eksempel om målet er Norskprøve 2 eller 3.

Veiledningen til denne læreplanen inneholder videre artiklene «Andrespråklæring og den nye læreplanen – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming» av Kari Tenfjord (2005) og «Å lese og skrive på andrespråket» av Vigdis Alver (2005). I førstnevnte legges det blant annet vekt på at det ikke er noen konsensus mellom forskere om hvordan andrespråklæring kan forklares, men at de rammene som læreplanen setter er helt avgjørende, og at andrespråklæring både er en sosial, kognitiv og språklig prosess og at det er stor variasjon med hensyn til den innsats en språkinnlærer må gjøre og den tid språkinnlæreren må bruke for å nå et visst språkferdighetsnivå. I sistnevnte legger Alver vekt på aspekter som deltakerens morsmål, prosessen å komme fram til automatisert avkoding, andrespråksinnlærernes skrift- og skolekultur fra tidligere, og ikke minst at lese- og skriveopplæring av voksne minoritetsspråklige fortsetter etter at deltakerne har oppnådd grunnleggende lese- og skriveferdigheter. I artikkelen «Rammeverket – teoretisk forankring for Læreplan 2005» gjør VOX rede for hvordan norskdelen av Læreplan 2005 tar utgangspunkt i Det europeiske rammeverket, med beskrivelse av de enkelte spors progresjon, nivå og mål. Dette utdypes videre i «Sentrale begreper i norskplanen» av VOX i samarbeid med Gölin Kaurin Nilsen, Johannes læringssenter (2005). Her sies det blant annet at deltakerne på spor 1 er uvant med å bruke skrift som redskap i en læringsprosess, at spor 2-deltakerne er vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring, men ofte kommer fra skoletradisjoner der reproduksjon står sentralt, og at spor 3- deltakerne har lang utdanningsbakgrunn, ofte akademisk, har gode læringsstrategier, er vant til å arbeide selvstendig og målrettet, og har hurtig progresjon. Videre om deltakere på spor 3:

Siden deltakerne enten skal avslutte videregående skole, gå inn i høyere utdanning eller ut i yrkespraksis, noe som ofte setter store krav til skriveferdigheter, blir det viktig for dem å kunne finne riktig informasjon, å kunne skrive korrekt og å beherske mer abstrakte sjangrer som resonnerende framstillinger. (VOX 2005)

Jeg tolker dette dithen at de som skal tas inn på videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram i norsk og følge norsk læreplan burde ha fulgt spor 3 og tatt avsluttende prøve på B1-nivå for å ha forutsetninger for å kunne lykkes med denne delen av utdanningen.

Den neste artikkelen i den metodiske veiledningen for denne læreplanen er «Vurdering av norskferdigheter» av Karen Margrethe Dregelid, Norsk språktest (UiB/FU), der hun gjør rede for de gjeldende norskprøvene, der det blant annet fremgår at Norskprøve 3 (nivå B1) overtar etter den

gamle Språkprøven i norsk, som en av mine informanter oppgir at hun har bestått for flere år siden. Hun var den ene av de to oppført i mitt kull som oppnådde 4 til eksamen. Den andre hadde fulgt undervisningen i en gruppe med rent norsktalende, jeg møtte henne aldri.

De tre siste artiklene i veiledningen handler om språkpermen for voksne innvandrere, om arbeidslivsdomenet, om IKT som pedagogisk verktøy i opplæringa og om 50 timer samfunnskunnskap. Jeg synes ikke disse har videre relevans for denne oppgaven og omtaler dem derfor ikke nærmere.

Det som er viktig og relevant i forhold til alt jeg har referert til i denne metodiske veiledningen er at jeg fikk ingen opplysninger om hvilket spor mine elever hadde fulgt, eller hvilket nivå eller mål de hadde nådd. Tvert imot fikk jeg vite at de ikke kunne kreve noen bestått norskprøve for de elevene som søkte videregående opplæring etter voksenretten.

Ingen av mine informanter hadde fått forståelig informasjon om at de kunne søke om ytterligere 2700 timer norskopplæring. Det er grunn til å anta at dette gjaldt gruppen som helhet, for det var nettopp en slik fortsatt ren norskopplæring de fleste kommuniserte til meg at de trodde de skulle få på «videregående», de forsto ikke vårt begrep «Videregående opplæring – studiespesialiserende utdanningsprogram».

Svært få av de voksne elevene jeg møtte i de årene jeg var i voksenopplæringen hadde avlagt Norskprøve 3. Det viste seg at det stort sett var de som hadde det som besto avsluttende skriftlig eksamen i norsk etter Vg3, deriblant tre av mine fire informanter.

5.2 Læreplan for videregående opplæring

5.2.1 Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger (R94).

Denne læreplanen har blant annet dette i innledningen:

Norsk som andrespråk for språklige minoriteter er beregnet på de elevene som har et annet språk enn norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål. Opplæringen bygger på norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen (...).

Norskopplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og behov og skal være både allmenndannende og holdningsskapende. Dessuten vil opplæringen ha en viktig redskaps- og støttefunksjon for andre fag. (R94)

Allerede i første avsnitt ser vi at denne læreplanen forutsatte gjennomgått norsk grunnskole.

Dette og de følgende sitater er derfor viktige å trekke fram fordi de voksne innvandrerne som ikke hadde dette, men som i mange tilfeller kun hadde 300 timer norsk og samfunnskunnskap etter introduksjonsloven som grunnlag, ble tatt inn på videregående opplæring, studiespesialiserende retning, som tidligere nevnt på *voksenretten* i opplæringsloven. Først og fremst virker det uoverkommelig å skulle kunne sette seg inn i alt det læreplanen videre har som mål, noe vi skal se nærmere på, men det er også tvilsomt om den norskopplæringen de hadde hatt var tilstrekkelig for at norsk i VGO kunne ha «en viktig redskaps- og støttefunksjon for andre fag».

Videre står det om «Allmenndanning» følgende:

Å ha generelle kunnskaper om oppbyggingen av språk, og spesielt oppbyggingen av det norske språket er en viktig del av allmenndanningen. Det samme gjelder kunnskap om litteratur, litteraturhistorie og ulike sjangrer slik de er utviklet i den litterære tradisjonen i Norge og andre land.

Det er også en viktig del av allmenndanningen å ha innsikt i hvordan språk brukes til å strukturere forståelse av verden, og hvordan språklige uttrykk, ikke minst i diktning, brukes både i refleksjon og i kunstnerisk utfoldelse for den enkelte og som middel til å dele opplevelser og erfaringer med andre. Forståelse av språkets rolle i kulturelt gruppefellesskap av ulik størrelse og art er også en del av allmenndanningen. (R94)

De færreste som ikke har gjennomgått grunnskolen i Norge vil ha noen reell mulighet til å tilegne seg det som her defineres som allmenndanning. For å kunne skaffe seg denne kunnskapen og innsikten i hvordan det norske språket kan brukes og er blitt brukt til dette formål gjennom tidene kreves det at man har et minimum av kjennskap til den norske litteraturen og skriftradisjonen, noe som barn og ungdom i Norge tilegner seg gjennom grunnskolen. Voksne som kommer til Norge med en helt annen kultur- og språkbakgrunn kan en tenke seg vil trenge nokså mange timer med norskopplæring, lesing av litteratur og tid til å gjøre seg kjent med vår kulturarv og vårt språk, som i så høy grad bærer preg av en sterk skriftradisjon. Imidlertid kan noen voksne innvandrere med videregående skole eller høyere utdanning fra eget land sannsynligvis være i stand til dette på sitt eget språk, og dermed kunne overføre denne ferdigheten til norsk språk så snart de behersker tilstrekkelig av språket på akademisk nivå.

Om «Kulturarv» blant annet:

Elevene fra språklige minoriteter må kunne ta del i den norske kulturarven, og de må få kjennskap til og bli fortrolige med den felles referanserammen, både språklig og kulturelt. (...)

I skolen formidles kultur, men i tillegg skapes det ny kultur i møtet mellom skolekulturen og elevene med deres varierte bakgrunn. Det er viktig å legge til rette for kulturmøter der elevene både kan vinne ny innsikt i norsk kultur og bidra med nye perspektiver på den norske kulturarven. (R94)

Om «Litteratur» blant annet:

Norskopplæringen skal også vektlegge erfaringer og opplevelser. Gjennom lesing av litteratur kan elevene få bekreftet og bearbeidet sine egne livserfaringer, (...). I tillegg formidler litteratur viktige sider ved norsk historie og kulturhistorie og gir elevene kunnskap om miljøer de ellers ikke har direkte tilgang til. (R94)

Om «Språk» blant annet:

Språkkompetanse er en grunnleggende forutsetning for videre skolegang og for full deltakelse i det norske samfunnet, både i yrkeslivet og i samfunns- og kulturlivet. (R94)

Den generelle delen av denne læreplanen gir uttrykk for gjensidig respekt som en del av allmenndanningen. Men igjen, for at slike kulturmøter skal kunne oppstå og være fruktbare, må deltagerne ha et grunnlag i kunnskap om og beherskelse av det norske språket som i de færreste tilfeller kan oppnås gjennom 300 timer i norsk og samfunnskunnskap. Det samme gjelder alt som sies om språkkompetanse som en grunnleggende forutsetning, en forutsetning de elevene som kom

inn på videregående opplæring på min skole, i min kommune, i årene 2009-2011 på ingen måte hadde.

Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger, omtalt som «R94», hadde helt konkrete, klare målsettinger innen hver enkelt disiplin. Den var delt i fire moduler, der en kan si at modul 1 og 2 tilsvarte så noenlunde det som vanlige elever med norsk som morsmål skulle komme igjennom i løpet av første klasse på videregående, den gang kalt «Grunnkurset». Modul 3 tilsvarte omtrent andre året, den gang kalt VK1, og modul 4 det tredje året, den gang kalt VK2. Denne læreplanen hadde også klart definerte krav til hva som skulle gjennomgås og beherskes innen 7 ulike mål, som var *Forståelse av talt norsk, Muntlig bruk av norsk, Leseferdighet, Skriftlig bruk av norsk, Språkkunnskap, Litteratur og Fordypningsemne*.²⁵ Det fantes ett læreverk som var spesiallaget for denne læreplanen, nemlig SPOR fra Cappelen. Dette verket ble utsolgt fra forlaget i løpet av 2008 og ikke trykket opp igjen.

Vi ser nærmere på Mål 4: **Skriftlig bruk av norsk** som er den ferdigheten alle elevene ble prøvd i til skriftlig, avsluttende, obligatorisk eksamen:

Elevene skal kunne planlegge og skrive lengre tekster på hovedmålet med god oppbygning, variert ordforråd og stor grad av korrekthet

Hovedmomenter

Elevene skal

- 4a kunne skrive norsk med stor grad av korrekthet
- 4b kunne avpasse språket etter sjanger, emne, formål og mottaker
- 4c kunne bruke kunnskaper om sjangertrekk, grammatikk og tekstopbygning som støtte for egen skriving
- 4d kunne skrive lengre tekster med god struktur og sammenheng
- 4e kunne skrive i ulike sjangrer
- 4f kunne bruke tilgjengelig informasjonsteknologi i arbeidet med tekster (R94)

For å kunne oppfylle 4a trengs solide grunnkunnskaper i norsk skriftlig, herunder kunnskap om og trening i norsk grammatikk og syntaks, som ofte virker svært uoversiktlig for mennesker med en ikke-germansk språkbakgrunn. Her kommer igjen distinksjonen mellom å beherske norsk som et daglig konversasjonsspråk og som et språk beregnet på akademisk bruk inn i bildet (Cummins200).

²⁵ Læreplanen er vedlagt.

4b og 4c krever at elevene har gjennomgått sjangerlære og generell kommunikasjonsteori samt tekstlære, noe som siden R94 har vært en del av pensum på ungdomstrinnet og i første klasse på videregående. De voksne innvandrerne som ble tatt inn i videregående opplæring etter voksenretten hadde i de aller færreste tilfellene vært igjennom noe av det. Derfor ble også 4d og 4e vanskelige å oppfylle. 4f forutsatte at informasjonsteknologien var tilgjengelig, noe jeg viser i denne oppgaven ikke var selvsagt.

5.2.2 Læreplan i norsk (LK06)²⁶

Denne læreplanen gjelder for hele skoleløpet fra første klasse i grunnskolen til og med tredje klasse på videregående, evt. også påbygningsår til generell studiekompetanse – yrkesfaglige studieprogram. Den er delt i fire hovedområder: Muntlige tekster, Skriftlige tekster, Sammensatte tekster, Språk og kultur. Den er basert på de fem grunnleggende ferdighetene: *Å kunne uttrykke seg muntlig*, *Å kunne uttrykke seg skriftlig*, *Å kunne lese*, *Å kunne regne*, *Å kunne bruke digitale verktøy*. Disse ferdighetene går igjen i samtlige fag i læreplanverket LK06. Det er definert kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn, deretter for Vg1, Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, etter Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram.

I «Formål med faget» for denne utgaven av læreplanen, som altså de voksne innvandrerne skulle følge, leser vi:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. (...) Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. (...) Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevenes evner og forutsetninger. (LK06)

Videre:

Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer.

Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. (LK06)

²⁶ I utgave fra 24. juni 2010, gjort gjeldende fra 1. august 2010.

Hele innledningen «Formålet med faget» inneholder detaljerte og omfattende formuleringer om kulturarv og utvikling av egen identitet.

Læreplanen i norsk (LK06) gir den enkelte lærer og skole stor frihet i valg av læreverk, tekstutvalg, metode og vurderingssituasjoner. Kompetansemålene fremstår som svært omfattende men lite konkrete, og det kan virke vanskelig å skulle hoppe rett inn i norsk i VGO når en ikke er vant til å bli undervist og vurdert på den måten kompetansemålene legger opp til. Dette gjelder spesielt for mennesker som kommer fra en skolekultur der poenget er å lære utenat, pugge og reprodusere, ikke vurdere, reflektere, sammenlikne og omforme. Størstedelen av verdens utdanningssystemer har sterke elementer av denne reproduksjonsformen.

Vi ser på kompetansemålene for skriftlige tekster etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

Lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon

Begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene

Beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk

Skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk

Skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon

Bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving på bokmål og nynorsk

Bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangre vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon

Beskrive utviklingen av egne tekster (LK06)

Gjennom hele læreplanen ligger en grunnleggende forutsetning: At alle elevene på hvert trinn til enhver tid er på noenlunde samme språklige nivå. Dette gir en skarp kontrast til virkeligheten for de voksne innvandrerne som forutsettes å kunne sette seg inn i denne tankegangen i løpet av to år med kveldsundervisning en gang i uka, uten å ha gått igjennom norsk grunnskole og uten å ha språkerfardigheter i norsk på B1-nivå. Det kan synes som assimilering er idealet: Alle som går i norsk skole er norske, og det er utgangspunktet for å bli kjent med «de andre». Det kommer ikke noe fram

om kultur- og språkmangfoldet innenfor det norske samfunnet. Det kan synes nokså uoverkommelig for voksne, nyankomne innvandrere å komme opp på et adekvat språknivå i norsk før de kom inn på videregående opplæring etter voksenretten rett fra introduksjonsordningen.

6. Presentasjon av mitt «case»

6.1 Læreplan, norskverk, undervisningsmetoder og eksamensordning for en gruppe voksne innvandrere på Vg3 2010-2011

Elevene i mine klasser den tiden jeg underviste i dette skoleslaget kom fra ulike land og verdensdeler. De hadde svært ulik skolebakgrunn fra hjemlandet, ulik botid i Norge og mange ulike grunner for å ha kommet hit. Det var varierende hvilket sosialt nettverk de hadde rundt seg, som familie, venner og arbeidskamerater, og hvor mye interaksjon de hadde med norsktalende i sitt daglige liv. Den norskopplæringen de hadde fått på asylmottak og senere var også svært varierende. Jeg fikk ikke informasjon om de hadde vært med i introduksjonsprogrammet eller ikke. Nå er ikke mitt korte spørreskjema noen fullverdig undersøkelse, det gir bare noen helt generelle, korte opplysninger. Svarene fra de 3 informantene tydet likevel på at de ikke fått nok informasjon og ikke lært godt nok norsk til å ha forstått hva deres rettigheter og muligheter besto i.

Det hører også med i bildet at i denne gruppen var det stor gjennomtrekk. Inntakskontoret praktiserte løpende inntak. Jeg fikk vite at man regnet med at mange elever falt fra underveis. Og ganske riktig var det mange som forsvant da det gikk opp for dem at dette ikke var et avansert kurs i norsk språk, men var bygget på en læreplan de slett ikke klarte å lese og forstå, og heller ikke skjønnte vitsen ved å sette seg inn i. Noen ble også strøket fra listen etter hvert på grunn av høyt fravær (over 25% fravær i løpet av semesteret). Noen fikk en jobb og fant ut at det var mer nyttig for dem, både for sitt livsopphold og sine muligheter videre, og for å lære norsk bedre.

Den klassen jeg startet med i august 2010 på Vg3-nivå var derfor annerledes sammensatt enn den jeg hadde startet med året før, på Vg2-nivå. Tidligere hadde det vært praktisert å undervise på begge nivåer i samme gruppe, noe jeg motsatte meg sterkt, og heldigvis fikk jeg gjennomslag for endring av denne praksisen, ikke minst fordi min forgjenger hadde gått sterkt inn for det samme.

Det var mye forvirring omkring de voksne innvandrernes inntak til norsk i VGO høsten 2010. Jeg fikk ikke opplysninger om hvilken norskopplæring de til da hadde fått, deriblant om de hadde bestått Norskprøve 2 eller 3, men kun henvisning til voksenretten. Denne fylkeskommunen hadde ikke tilbud om rene oppfølgende norskkurs slik introduksjonsloven la opp til, med at elevene etter de første 300 timene hadde rett til å søke om ytterligere inntil 2700 timer. Ingen av elevene sa de hadde

søkt om akkurat det, men de trodde de var kommet inn på et videregående språkkurs. På det tidspunkt kjente heller ikke jeg lovverket godt nok. Som svar på mine mange og konkrete spørsmål vedrørende inntak av elever i fikk jeg i desember 2010, via mail, henvisning til endrede inntaksregler i informasjonsskriv og møtereferater fra sentraladministrasjonen i fylkeskommunen, der det blant annet ble nevnt at for fremtiden skulle det settes i gang realkompetansevurdering og eventuelle kartleggingstester for å gi elevene det beste egnede fagnorsks tilbudet. Men jeg fikk ikke vite etter hvilke kriterier mine elever var blitt tatt opp. Hvorfor disse «dørvokterne» (Christoffersen og Johannesen, 2012: 53) i administrasjonen var så avvisende vites ikke. Det kan tenkes at det rett og slett var for lite kunnskap og kompetanse på området der på det tidspunktet.

Den gruppen som begynte på Vg3 skoleåret 2010/2011 ble altså undervist etter *Læreplan i norsk* (LK06) med kompetansemålene for Vg1, Vg2 og Vg3 som krav til den forestående avsluttende eksamen våren 2011. En del av dem hadde også gått på tilsvarende Vg2-gruppe året før, etter samme læreplan. Andre hadde gått i en annen Vg2-gruppe tidligere, da etter R94. De brukte læreverket «Grip teksten» fra Aschehoug, og de fleste fikk etter hvert elevlisens og tilgang til nettstedet som hørte til. Nettstedet ble lite brukt, og fagartiklene i lærebøkene var for de aller flestes vedkommende svært vanskelige å lese og tilegne seg innholdet i. Dette vitner svarene på spørreskjemaene om. Det ble en del høytlesing i timene, og mye av tiden gikk med til ordforklaringer og klargjøring av begreper. Når læreren brukte mye tid på forklaring og formidling av tekstenes innhold, om litteratur- og kulturhistorien, språkhistorien, språklære, retorikk og sjangerlære, forsto elevene mye bedre, noe som også framgår av svarene på spørreskjemaet mitt.

Såvel lærer som elever var svært usikre på om kompetansemålene kunne oppfylles og om elevene hadde en reell sjanse til å bestå ordinær skriftlig eksamen i norsk hovedmål etter denne planen. Overgangsordningen med eksamen etter R94 var utløpet i og med eksamen våren 2010. Men i brev fra UDIR datert 08.12.2010 fikk vi vite at overgangsordningen skulle gjelde et år til, slik at de voksne minoritetsspråklige fikk gå opp til eksamen i norsk som andrespråk, NOR1049, også våren 2011. Denne ordningen skulle være til hjelp for elever med kort botid i Norge «som ikke har tilegnet seg tilstrekkelig språk- og kulturkompetanse i norsk til å avlegge skriftlig eksamen etter den ordinære læreplanen i norsk.» (UDIR 2010). Med kort botid mentes inntil seks år, men med unntak for de som hadde bodd lenger enn seks år i Norge og hadde enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter opplæringslovens § 3-12. Imidlertid var det rom for misforståelser, som for eksempel at vi derfor midt i skoleåret kunne gå tilbake til den gamle læreplanen, noe som virket fornuftig, mens det ved nærmere lesning av brevet kom fram at undervisningen fortsatt skulle foregå etter LK06.

Undervisningen ble derfor organisert som en hybrid mellom de to læreplanene. Eksamensformen, oppgavene og vurderingskriteriene²⁷ ble også en slik hybrid. Det var også usikkerhet om hvilke av elevene med lengre botid enn seks år som hadde enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, da det var vanskelig å finne slik dokumentasjon, derfor fikk hele gruppen gå opp til eksamen i NOR1049 våren 2011.²⁸

Hvis denne beslutningen i UDIR var blitt tatt før starten på skoleåret, kunne undervisning og materiell tilpasses fra begynnelsen av. På det tidspunkt beskjeden kom skapte det en del forvirring og usikkerhet om hva som krevdes og hva en skulle legge vekt på, ikke minst i forhold til vurderingskriteriene og eksamensformen. Læreren fikk så lese brevet hvor det sto at grunnlaget for eksamen fremdeles var den ordinære læreplanen i norsk, som altså er gjennomgående for hele skoleløpet i norsk skole. Det viste seg da eksamen kom at den hadde betegnelsen NOR1049, den samme som da læreplanen var R94.

Situasjonen var ganske kaotisk og vanskelig å tilpasse den enkelte av de 28²⁹ elevene med så ulike utgangspunkt, og med få timer til rådighet³⁰. Undervisningen ble «gammeldags» og presenterende i den forstand at kun tavleundervisning, prosjektorvisning, høytlesning og forklaring av begreper fungerte, samt interaksjon (spørsmål/svar) mellom enkeltelever og læreren. En generell innføring i å skrive vanlige OpenOffice-dokumenter på PC var også nødvendig for mange av elevene. Noen av dem hadde kun tilgang til PC når de var på skolen. Gruppearbeid, muntlig samhandling overhodet, var svært vanskelig å få til når elevene hadde store problemer med å forstå hverandre. Noen kom fra samme språkområde og grupperte seg slik at de kunne hjelpe hverandre. Elevene satte stor pris på å få lov å forsøke å lese høyt selv etter tur, men svært ofte hadde de ikke forstått innholdet i det de hadde lest når de var ferdige, de hadde nok med å avkode hvert enkelt ord og få til en noenlunde forståelig uttale.

Etter LK06 inneholder de fleste norskverkene til videregående tekster både på bokmål og nynorsk, også selve fagtekstene i bøkene. Det er forvirrende og vanskelig for de som bare såvidt har lært seg norsk enten bokmål eller nynorsk, eller en spesiell dialekt, på det asylmottaket de har bodd (jfr. Rambøll/IMDi, 2011). Læreverket SPOR, «Norsk som andrespråk på videregående skole», som var

²⁷ Forberedelsesarkene, ressursheftet, eksamensoppgavene, vurderingsveiledningen med aktuelle og tilpassede kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, vurderingsskjema samt sensorveiledning ble lagt på UDIRs nettsider i ettertid, passordbeskyttet, men læreren fikk ikke kjennskap til disse kompetansemålene før eksamen.

²⁸ Overgangsordningen ble senere utvidet til først å gjelde ut 2012, og fra 18.02.2013 til å gjelde eksamen vår og høst 2013 og vår og høst 2014 (UDIR 2013). Dette omtales i denne oppgavens kapittel 11.

²⁹ En fulgte som tidligere nevnt undervisningen i en gruppe med bare norsktalende elever.

³⁰ Undervisningen var organisert med en firetimers (tre og en halv klokke inkludert pauser) økt en kveld i uka.

tilpasset R94 fantes i ren bokmål- eller ren nynorskutgave, men skolen hadde ikke noen av disse bøkene tilgjengelige, da det tidligere hadde vært slik at elevene måtte kjøpe sine lærebøker selv. De 27 elevene jeg hadde i Vg2-klassen 2009-2010 og Vg3-klassen 2010-2011 måtte bruke «Grip teksten» fra Aschehoug, som skolen hadde flest eksemplarer av. Det er et flott læreverk for norske elever i videregående studiespesialiserende opplæringsprogram, med en god nettressurs til. Men elevlisenser til disse nettsidene var det ingen selvfølge at de voksne innvandrerelevne på kveldstid fikk, slik som de norske dagelevne. Begrunnelsen fra skoleledelsen side var at noen kanskje falt fra, eller ikke brukte dem noe særlig, og da var det bortkastede penger, noe som også viste seg å holde stikk. Disse elevene fikk heller ikke bærbare elev-PC-er på samme vilkår som dagelevne, for skolen hadde ikke mange nok. Det måtte søkes spesielt, og det ble gitt tillatelse til å bruke private, bærbare PC-er for de som hadde tilgang til det. Dette førte til svært ulike vilkår og bortimot kaostilstander til tider pga ulike systemer. Mange var heller ikke særlig vant til å bruke et skriveprogram som OpenOffice eller Word og hadde problemer med å forstå alle fonter, menyer og muligheter. Mange var henvist til å bruke skolens gjenværende stasjonære PC-er, hvorav noen sviktet ganske ofte, og det var flere kveldsgrupper som måtte bytte på å bruke data-rommet. En spør seg da om likeverdige forhold og tilretteleggelse « (...) for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger»³¹ var tilstede, likeledes hvordan det skulle være mulig å oppfylle læreplanens kompetansemål om digitale ferdigheter. Skolen brukte læringsplattformen It's learning, og det var krevende å sette elevene inn i hvordan de skulle bruke den, når de bare var på skolen en kveld i uka.

For at elevene skulle kunne fylle kompetansemålene i sin skriftlige produksjon var det nødvendig med høy grad av kunnskap om og trening i å anvende norsk grammatikk, syntaks og rettskriving. Elevene måtte også ha utviklet et stort ordforråd og begrepsapparat, kjenne til og forstå sentrale retoriske og litterære virkemidler, ha god kjennskap til sjangerlære og argumentasjonsanalyse, og attpåtil beherske formverket både i bokmål og nynorsk. Dette kan være krevende nok for alminnelige norskfødte elever med norsk som morsmål, som har gått hele skoleløpet sitt i norsk skole. En spør seg da hvilken realitetsorientering som ligger til grunn når det forventes at innvandrere som har kommet til Norge med et helt annet morsmål, svært varierende skolebakgrunn og 300 timer norsk med samfunnskunnskap skal kunne oppfylle disse målene, når de til overmål har to i stedet for tre år å tilegne seg alt dette på, med færre uketimer enn vanlige norske skoleelever.

³¹ LK06, generell del.

I R94 fantes blant annet følgende hovedmoment i mål 5 under modul 4: **Språkkunnskap:** «ha kunnskap om hvordan norsk og andre språk kan karakteriseres ut fra språkslektskap og strukturelle fellestrekk». I LK06 i den versjonen vi brukte, som gjaldt for skoleårene 2009/2011, var et tilsvarende mål for Vg3 under **Språk og kultur:** «gjøre rede for forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter». Her viste det seg nyttig, lærerikt og motiverende å la elevene lage en presentasjon av sine respektive morsmål, og sammenlikne struktur, alfabet, grammatikk, uttaleregler etc. med norsk. Når det gjaldt å «ha en viss kunnskap om ulike varianter av norsk talemål (dialekter, sosiolekter, gruppespråk og slang)» ble elevene også ganske engasjerte, men ga mest uttrykk for sin frustrasjon over ikke å kunne holde rede på alle disse variantene og ikke egentlig få en forståelse av hva som var korrekt norsk talespråk. Dette gjaldt for eksempel min informant «Joy», fordi hennes første innlæring av norsk var i en nordnorsk dialekt, og tilsvarende erfaringer hadde flere gjort når de hadde havnet på ulike asylmottak i landet. Det synes urealistisk å vente at disse skulle kunne skille mellom dialekt og standardnorsk, skriftlig og muntlig, med så ulik bakgrunn.

Språkhistorien, situasjonen til det samiske språket og de språklige minoritetene og deres rettigheter i Norge var det bare så vidt mulig å komme innom. Når det gjaldt litteratur var det bare mulig å plukke fram enkelte tekster i utdrag fra enkelte forfattere til ulike tider for at elevene skulle få noen innsikt i og forståelse for den norske litteraturen i det hele tatt.

Når det gjelder timetall slo dette også underlig ut for denne gruppen. 4+5+5 uketimer i norsk for henholdsvis Vg1, Vg2 og Vg3 er standarden for vanlige elever. De voksne innvandrerne, som altså kom inn på voksenretten i Opplæringsloven, fikk kveldsundervisning en gang i uken i to år, da med henholdsvis to og en halv og tre og en halv klokke, pauser inkludert. Disse to årskursene ble betegnet som Vg2 og Vg3, de fikk ikke noe tilbud om grunnkurs eller Vg1.

Likevel gikk altså 25 av de 27 påmeldte i denne gruppen på Vg3 opp til skriftlig eksamen i norsk, 13 strøk og 12 bestod. Hva kunne da være medvirkende årsaker til at nesten halvparten greide seg?

6.2 Mine informanters bidrag

Jeg har valgt fire elever fra denne gruppen, kvinner fra forskjellige land og med svært ulik bakgrunn, som jeg fortsatt har kontakt med på Facebook. To av disse endte med karakteren 3 til skriftlig eksamen, en fikk karakteren 4, og en strøk (karakter 1). Jeg sendte ut et spørreskjema om deres bakgrunn, hvor mye norskundervisning de hadde hatt før de kom inn på videregående og hva

de visste om dette skoleslaget. Jeg fikk svar fra de tre som bestod, «Blessing», «Malee» og «Merit». Den eleven som ikke bestod, «Joy», hadde store problemer med å uttrykke seg skriftlig gjennom begge skoleårene. I følge henne selv skyldtes dette dysleksi, som hun hevdet hun var utredet for, men dokumentasjonen gikk det ikke an å oppdrive. Jeg har derfor ikke belegg for å hevde om hun var dyslektisk eller ikke. Hun fikk sine 300 timer i grunnopplæringen i introduksjonsordningen, men skriver i sin fordypningsoppgave at dette ikke var nok for henne. Hun svarte ikke på skjemaet, og skriver fortsatt dårlig norsk. Derfor summerte jeg opp det jeg vet om henne ut fra hva hun har fortalt meg. Hun er fra Uganda, flerspråklig i muntlige bantuspråk med Swahili som sitt tidligere *lingua franca*, med mye kunnskap og livserfaring som kom til uttrykk i diskusjoner og i hennes forsøk på fordypningsemne. Kanskje kunne hennes skrivevansker skyldes for lite opplæring og trening i å skrive norsk. Uansett hadde hun ikke fått noen form for tilpasset opplæring i forhold til en eventuelt utredet dysleksi. Hun viste ingen problemer med å uttrykke seg muntlig og deltok i diskusjoner i gruppa, pluss at hun presenterte sin egen språkbakgrunn, i en muntlig-sammensatt oppgave alle fikk fremføre. Det kan nevnes at flere i gruppa, med bakgrunn i afrikanske land som f. eks. Somalia også definerte seg selv som dyslektikere fordi de leste og skrev norsk så dårlig.

«Blessing» kom fra Nigeria, hennes morsmål igbo var både skriftlig og muntlig, og hennes språkpresentasjon var detaljert og ryddig disponert, hun utvidet den til sitt fordypningsemne og tok da med noen refleksjoner om sin egen språklæring. Hun hadde også lært engelsk da hun var liten, skriftlig og muntlig. Det tok henne to år i Norge før hun fikk grunnopplæringen med 300 timer i norsk og samfunnskunnskap. På egen hånd hadde hun tatt norskprøve 3, og håpet på å kunne ta *Bergstesten*³². Hun hadde videregående skole fra hjemlandet sitt, og ante ikke at det var tilsvarende hun var kommet inn på i Norge, men gikk inn i den med full innsats og oppnådde 3 til eksamen. Nå er hun snart ferdig med sin sykepleierutdanning.

«Malee» fra Thailand hadde bodd litt lenger i Norge enn de andre, hadde giftet seg med en nordmann, fikk sine 300 timer med en gang hun kom til Norge, men hadde ikke fått sin grunnopplæring i norsk gratis. Hun bestod det som den gang het Norskprøve for innvandrere 2005. Hun hadde thai som morsmål, skriftlig og muntlig, behersket engelsk skriftlig og muntlig og hadde en bachelorgrad fra hjemlandet sitt. Hun var interessert i litteratur og særlig begeistret for *Kristin Lavransdatter*, og var den som oppnådde høyest karakter til skriftlig eksamen i norsk som andrespråk, nemlig 4.

³² Norskprøve på høyere nivå, tilsvarer B2 i det europeiske rammeverket for språk.

«Merit» fra Etiopia var ganske høyt utdannet med en bachelorgrad fra hjemlandet sitt og holdt på med en annen mastergrad i Norge, på engelsk, før hun begynte selv på egenbetalt norskundervisning. Hun visste ikke om introduksjonsprogrammet og hadde ikke tenkt å bosette seg i Norge. I tillegg til engelsk behersket hun sitt morsmål amharisk og to andre språk, tigrina og geez. Hun ante heller ikke at det var norsk videregående skole hun var kommet inn på, hun trodde det var et norskkurs på høyere nivå som kunne føre henne fram til *Bergenstesten*. Hun var opprørt og svært forundret over at datteren hennes på fem kunne mye mer norsk enn hun selv, og til og med forsto fenomenet *rim*, når hun selv ennå ikke hadde fått tak i strukturen på norsk, hadde måttet analysere *Håvamål* på skolen uten å ha lært noe om diktanalyse. Dette skrev hun om i sin fordypningsoppgave, som i selve språkføringen illustrerer det hun er opprørt over. Nettopp de formelle ferdighetene hun ikke hadde fått drillet inn, etter hennes egen mening, var årsaken til at hun fikk dårlige karakterer på skriftlige tekster. Hennes karakter til skriftlig eksamen i norsk ble 3.

6.2.1 Spørreskjemaene

«Blessing», «Malee» og «Merit» svarte på skjemaene. På spørsmål 1 svarte alle tre at deres morsmål var både skriftlig og muntlig. Av svarene på spørsmål 2 ser vi at alle tre også kunne engelsk både skriftlig og muntlig. Ingen av dem kunne norsk da de kom til Norge (spørsmål 4).

Når det gjaldt deres første norskopplæring svarte de forskjellig: På spørsmål 5 svarer «Blessing» at hun ikke fikk tilbud om norskopplæring med en gang hun kom til Norge, men det fikk «Malee». Hun betalte imidlertid de første tre månedene selv. «Merit» hadde ikke tenkt å bli i Norge, så hun begynte ikke på norskopplæring med en gang. Senere begynte hun, men betalte da alt selv. Ingen av dem fikk tilbud om ytterligere 2700 timer norskopplæring (spørsmål 7).

På spørsmål 8 om utdanningsbakgrunn svarer «Blessing» at hun hadde videregående skole fra hjemlandet, «Malee» at hun hadde en bachelorgrad fra hjemlandet og til sammen 15 års utdanning, «Merit» hadde en bachelorgrad fra hjemlandet og en mastergrad (på engelsk) fra UMB, Norge, da de ble tatt inn på videregående skole her. Verken «Blessing» eller «Merit» fikk tilbud om realkompetansevurdering, men det fikk «Malee» i 2011, altså samme år som hun gikk opp til skriftlig eksamen i norsk etter Vg3 (spørsmål 9).

Ingen av dem hadde norsk grunnskole (spørsmål 10), men alle hadde bestått Norskprøve 3 eller Språkprøve 2005 (spørsmål 11). Ingen hadde gått på forkurs i *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (spørsmål 12). Ingen av dem forsto hva slags opplæringstilbud de var kommet inn på,

alle trodde det var et avansert språkkurs, og ble overrasket over at det inneholdt så mye litteratur, analyse, språk- og litteraturhistorie etc. (spørsmål 13).

Når det gjaldt videre planer var det slik at «Blessing» og «Malee» ville bruke studiekompetansen til å studere videre, men «Merit» visste ikke hva hun skulle med den (spørsmål 14). Læreplanen og lærestoffet var vanskelig tilgjengelig, det ser vi av at kun «Malee» forsto læreplanen da hun leste den (spørsmål 15). Alle angir at lærebøkene var svært vanskelige å lese (spørsmål 16) men at det var lettere å forstå da læreren forklarte (spørsmål 17).

I spørsmålene 18 – 20 gir de ulike uttrykk for hvordan det var å delta aktivt muntlig i timene og hvordan det var å levere skriftlige oppgaver. Av spørsmål 21 – 22 fremgår det at alle brukte sine private PC-er til skolearbeidet, og at de hadde lært seg å bruke dem på egen hånd.

På spørsmål 23 svarer «Blessing» at det vanskeligste i norskfaget var å forstå læreboka og oppgavene, «Malee» de skriftlige oppgavene med korrekt språk, og «Merit» selve språket. Resultatene deres til skriftlig eksamen (spørsmål 24) har jeg kommentert andre steder i denne oppgaven.

6.2.2 Fordypningsoppgaven

I *Læreplan i norsk* etter LK06 finnes følgende kompetansemål under avsnittet *Språk og kultur*:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne. (LK06)

Dette kompetansemålet er svært åpent i LK06. Hele den tiden jeg har undervist i norsk på videregående skole, etter læreplaner som har fordypningsemnet med, har jeg latt elevene velge emne selv ut fra egne interesser og forutsetninger, gitt noen forslag og tips men siden veiledet elevene i formulering av problemstilling og oppbygging av oppgaven. Tidligere het dette «særemne» og var som oftest et litterært emne, men dette har jeg bevisst forsøkt å komme bort fra, da arbeidet med en slik oppgave etter min mening må være drevet av interesse, motivasjon og elevens egen nysgjerrighet og formidlingsevne. Ettersom et dypere studium av norske litterære verker, forfattere, epoker eller temaer, eller fenomener i norske massemedia, ville være svært vanskelig for disse elevene å gjennomføre på så kort tid anbefalte jeg dem å velge noe de kunne identifisere seg med, gjerne innen språk. Dette var det mange som fant interessant, særlig fordi vi nettopp hadde

gjennomført en serie presentasjoner der elevene enkeltvis eller i grupper fikk presentere sitt eget språk, dets struktur, historie, uttaleregler, alfabet etc, og sammenlikne med norsk. Dette temaet fenget hos alle, og i mer eller mindre forståelige powerpoint-presentasjoner og foredrag ble alle orientert om det store språkmangfoldet vi hadde i vår gruppe, og det ble også tydeliggjort hva som kunne være problematisk for dem ved å gjøre seg forstått, og selv forstå, på norsk, vis-a-vis de andre i klassen. Det var derfor ikke uventet at flere valgte å videreutvikle denne presentasjonen som sin fordypningsoppgave. Men noen valgte også litterære emner, enkelte presenterte forfattere fra sin egen kultur og andre viste hvordan de leste og tolket norske forfattere. Noen valgte temaer som var helt på siden av det en tenker på i en fordypningsoppgave i norsk og skrev om det de selv var mest opptatte av, selv om de hadde fått råd om å velge i det minste en annen vinkling som kunne relateres til norskfaget.

De fire elevene som er mine informanter representerer hvert sitt høyst personlige og utradisjonelle fordypningsemne. Ikke bare temaet men også sjangeren hver av dem har valgt er forskjellig. To av dem, «Blessing» og «Merit» viser høy grad av akademisk sjangerkunnskap, «Joy» forsøker å strukturere stoffet sitt men lykkes ikke, og «Malee» har nærmest skrevet en ukebladartikkel med spalter og bilder i pdf-format. Vi skal se på enkelte deler av «Blessing» og «Merit» sine oppgaveinnleveringer. Jeg tar også med et lite utdrag fra «Joy»s tekst mellom disse to, for å vise det store spriket mellom henne og de andre.

Fordypningsoppgaven, slik kompetansemålet er utformet i LK06 for Vg3, var påbegynt tidlig om høsten 2010, men det tok tid for alle elevene å forstå hva slags oppgave dette var og at de ikke bare skulle gjengi alle faktaopplysninger de kunne finne om et emne, så de fikk fullføre den som en hjemme-innlevering med karaktervurdering i løpet av våren 2011.

«Blessing» skrev en utvidet versjon av presentasjonen av sitt eget morsmål, Igbo. «Blessing» presenterte sitt språk alene, og utdypet altså dette skriftlig. Hun tok også med noen betraktninger om sin egen språklæring, spesielt når det gjaldt norskinnlæringen

«Malee» skrev som sagt en ukebladartikkel i pdf-format om Kristin Lavransdatter. Hun oppfattet og fremstilte hovedpersonen som en viktig og modig historisk person som turde følge sitt hjerte og kunne være et forbilde for unge kvinner i dag.

«Joy» forsøkte å skrive en artikkel om kvinneundertrykkelse og integrering, der hun også så på norskopplæringens rolle. Jeg skriver «forsøkte», for hun hadde laget en disposisjon som hun delvis fulgte, men ellers skrev det hun kom på i en rotete oppbygd tekst både innholds- og formatmessig.

Hun kom inn på problemene med norskopplæringen i hennes tilfelle, og satte dem i sammenheng med temaet integrering.

«Merit» skrev en vitenskapelig artikkel, nesten en bacheloroppgave, der hun drøfter norskopplæringen for voksne innvandrere i Norge, både når det gjelder organisering, innhold og hensiktsmessighet. Hun spør i tittelen om det er en tapt kamp. Hun tar utgangspunkt i sine egne manglende ferdigheter i norsk til tross for at hun behersker flere andre språk skriftlig og muntlig, og etterlyser forskning om emnet.

Jeg vil sitere og kommentere utdrag fra tekstene til «Blessing», «Joy» og «Merit».

Fordypningsemnene er i sin helhet vedlegg til denne oppgaven.

«Blessing» presenterer sitt morsmål Igbo, kort men presist og relativt detaljert, både når det gjelder språkets historie, utbredelse og utvikling, dets alfabet, grammatikk og uttaleregler. På femte side i hennes tekst³³, andre avsnitt, forteller hun at Igbo i likhet med norsk er veldig påvirket av engelsk, i syntaks og grammatikk, og bruker latinske bokstaver. Videre på neste side, avsnitt 3, 4 og 5, sier hun at prosessen med å lære norsk ikke var så vanskelig for henne, mye på grunn av disse likhetene:

For det første har begge språkene bokstaver fra det latinske alfabetet. Jeg slapp heldigvis å lære meg mange nye bokstaver og skrivemønstre. Uttalelsene av mange av bokstavene er også lik den norske (...) For det andre var begge språkene preget av en del engelske ord (eksempel). I tillegg er grammatikken, setningsbyggingen, pronomen, preposisjonen og verbbyggingen det samme. Jeg mener at selve skrivemåten er ikke så forskjellige. (eksempel) Vi skriver også fra venstre mot høyre.

Jeg synes personlig at det var enklere å lære norsk enn å lære engelsk, selv om jeg begynte å lære engelsk som barn i barnehagen.³⁴

Nettopp det at hun hadde lært engelsk i barnehagen, og at både igbo og norsk er sterkt preget av engelsk, kan ha vært medvirkende til at hun raskt tilegnet seg et norsk muntlig og skriftlig språk som gikk ut over det rene kommunikasjonsnivået og over i mer akademisk språkbruk. Dette ga henne gode muligheter til å forstå eksamensoppgavene og skrive gode svar på dem. Hun fikk 3 til eksamen men var ikke fornøyd med det, klagde men fikk ikke medhold.

«Joy» slet mye hardere. Hun laget en disposisjon til sitt fordypningsemne om integrering, men har ikke med overskrift, og punktene hennes i disposisjonen kommer hulter til bulter. De ulike fontene hun bruker gjennom oppgaven kan tyde på at hun skrev på ulike maskiner med ulike systemer, og

³³ Vedlegg 6 i denne oppgaven.

³⁴ Vedlegg 6 i denne oppgaven.

språkbruken hennes tyder på at hun noen ganger har fått hjelp med formuleringene, andre ganger ikke. Innholdet i teksten er også ustrukturert og det er ikke sammenheng mellom temaene hun tar opp, men hun har mye på hjertet. Hun er svært personlig i enkelte avsnitt, andre ganger skriver hun mer generelt om det temaet hun behandler, atter andre ganger virker det som noe er avskrift fra en kilde. Hun har gjort et forsøk på å oppgi kilder. Jeg tar med et sitat fra det hun skriver om sin erfaring med norskopplæringen³⁵:

jeg husker at det var bare 300 time med norskopplæring. Men det timen var ikke nok for meg .for kunne lærer en helt nytte språket som jeg har ikke snakket for. Jeg lærer Norske i gjennom arbeidets plass .Men jeg lærte å snakke norsk men ikke å skrive .Men jeg klart å integrerer meg i det norsk samfunnet .Jeg var nysgjerrig for å lærer norsk,kultur ,jeg fikk muligheten til å gå på skole. Jeg tok helsefag ,samfunnsfag.³⁶

Men jeg sliter veldig mye med . «dysleksi `»Som gjør livet mitt mere vanskelig .Jeg får ikke den hjelpen som jeg ønsket att noen kunnet ha gitt meg , med å lese oppgavene for meg .

Jeg kommenterer dette i kapittel 8.

«Merit» innleder sitt fordypningsemne med å beskrive sin frustrasjon over ennå ikke å kunne snakke og skrive feilfritt norsk i slutten av siste år på videregående. I andre avsnitt sier hun:

Jeg lurte på hvorfor er det ikke mulig for meg og de fleste av de voksne som kommer til Norge som voksne for å lære språket slik det er forventet av oss. Etter å ha gått på skole for 3 eller 4 år på rad, hvorfor er det fortsatt så vanskelig å snakke, skrive, og lese dette språket på en relativt feilfri måte?

Hun forteller at hun ikke kjenner til lovverk og læreplaner, men ønsker å dele sine erfaringer. På videregående har hun levert mange oppgaver og hver gang fått tilbakemeldinger på alle de språklige feilene hun gjør, som hindrer henne i å få de karakterene som selve innholdet i tekstene hennes tilsier. Videre:

Det er ingen skam i det å få kritikk eller korrigeringer fra lærere og kolleger på et materiale noen produserer. Det er veldig konstruktiv. Men hvis man klare ikke å skrive en eller to setninger uten feil i en stil, på grunn av en eller annen, så er det et problem på den grunnleggende læreprosessen. Jeg sier dette fordi jeg føler at vi ikke ble lærte de grunnleggende ordene, uttrykk, idiomer, setninger og ironi i norskspråk, slik at vi vil kunne lærte dem hvis vi hadde gått gjennom grunnskolens læreplan. Det kunne ikke være så vanskelig når vi ønsker å bruke dem, i skriftlig og muntlig kommunikasjon. Selv når jeg

³⁵ Sitatet er gjengitt i kursiv fordi «Joy» brukte kursiv her. Ellers brukte hun ulike fonter.

³⁶ Vedlegg 8 i denne oppgaven. I vedlegget er denne teksten blitt gjengitt med store bokstaver, i original kursiv.

skriver dette, kan jeg føle det hvor mye feil jeg gjør, men vet ikke hvordan jeg skal rette det opp.

Jeg leser at nettopp det hun etterlyser er en utvidet språkopplæring som både forbedrer ferdighetene i formverket og kan gi elevene en utvidelse av vokabular og begrepsapparat til å kunne bruke norsk i akademisk sammenheng. (Cummins2000). Hun nevner grunnskolenes læreplan som en god modell. Hun referer deretter en del til læringsteori, og til opplysninger hentet fra Introduksjonsloven via nettsiden til Rosenhof Voksenopplæringssenter. Dette viser at kunnskapen har hun, det er språkferdigheten som savnes. Hun kommer med betraktninger om hvordan denne mangelfulle norskopplæringen for voksne innvandrere innvirker på integreringsarbeidet i negativ retning og etterlyser forskning om årsakene:

Når virkeligheten ikke er i nærheten til det som står i læringsmålet, er det lurt å gjøre en skikkelig forskning til å finne ut hva er årsaken til det. Jeg hører nesten hverdag i debatten om integrering og diskriminering at språkopplæring av voksne innvandrere lykkes ikke veldig. Men når jeg prøver å finne noen forskning rapporter om årsakene, så er det veldig tynt litteratur som finnes. Det slår meg kraftig tanken at om det er bare på TV og radio som vi hører om dette tema eller er det et nasjonalt tema som har blitt tatt alvorlig både i forskningen og politisk debatten? Er det noen som har prøvd for å finne årsaken og å forslå løsninger?³⁷

Så gir hun eksempler fra sine erfaringer. Jeg velger å sitere store deler, fordi hun i grunnen gir uttrykk for nettopp det hele min masteroppgave handler om, og ingen kan si det bedre enn en som har opplevd det:

Når jeg begynte på videregående hadde jeg håp at jeg skal lære språket mye bedre og blir jeg flytende, både skriftlig og muntlig. Hva har jeg fant ut da? På læreplanene står det at skulle vi lære litteratur og litteraturhistorie som de norske, de som kan språket for daglig og akademisk bruk. Jeg fant ut at det blir ingen norskopplæring. Når vi setter i gang med litteraturhistorie og analyse kommer det hvor dårlige vi alle var i forhold til rett skriving.

(...)

Jeg begynte å lære norsk litteraturhistorie til og med å analysere Håvamål. Første dag når jeg var i klassen oppdaget jeg det ikke var bare det som jeg skal lære. Jeg kan jo ikke språket enda til å lese, forstå eller analyserer et norsk dikt. vi kommet fra et nivå hvor vi lager noen enkle setninger og prøver vi å forstå noe norsk eventyr fortellinger på kommunal opplæring nivå, kommet vi til et nivå hvor vi måtte lese, forstå gi muntlig og skriftlig analyse om norsk litteratur.

(...)

³⁷ Vedlegg 7 i denne oppgaven.

Lærebøkene på voksenopplæringen er “Ny i Norge”, Nøkler til Norge” og noen ganger kan man komme til nivået hvor man kan klare å studere læreboka “Stein på Stein”.

Læringsmålene er slik at studentene kan forsvare dagligdags temaer i livet som arbeid, hjemme, skole og fritid. Innholdsmessig er bøkene også strukturert slik at de innebærer de læringsmålene. Opplæringsmetodene er slik at studentene kan opparbeide språk erfaring og kan lese og skrive enklere tekster med klar innhold og noen ganger kan praktisere gjenfortellinger med egne ord.

På videregående nivå bruker vi lærebøker VG1, VG2 og VG3 Gripteksten. Og ifølge mine opplysninger samme bok brukes til av dagtid studenter som har fullført ungdom skole i norsk.

Jeg mener at å ha samme språkopplæring og innhold for de to ulike språkopplæringsmåter på videregående nivå er ikke i samsvar med virkelighetene, og det ikke tilpasser de læringsforutsetningene av voksen innvandrere. Å bestå nivå 2 norsk eksamen etter 250 timer norsk opplæring på kommunal nivå kan ikke representere 10 års opplæring av språket i den vanlige skole systemet

Hun beskriver her forskjellen mellom det å kunne tilstrekkelig norsk til å klare seg i dagliglivet, og det å tilegne seg mer utvidede språkkunnskaper i norsk i akademisk retning. Hun hadde ventet seg et oppfølgingskurs for å lære nettopp det siste, og oppdager at det trinnet er hoppet over for de voksne innvandrernes del. Hun sier at det er nødvendig å kjenne til norsk grunnskolepensum i norsk for å kunne forstå og oppfylle læreplanmålene i videregående skole, og avrunder med å foreslå at Utdanningsdirektoratet «må vurdere og re-evaluere læreplanene på alle nivåer for voksenopplæringen i norsk».

Siste del av fordypningsemnet til «Merit» er et intervju hun har gjort med den forrige norsklæreren sin. I intervjuet får hun bekreftet at hun ikke er alene med sine tanker om norskopplæringen for voksne innvandrere og går litt i detalj om selve grunnopplæringen. Hun oppsummerer og avslutter med å foreslå en større differensiering av norskopplæringen for voksne innvandrere, basert på hvor ulike behov og forutsetninger de har, for å kunne endre holdningene til innvandrere i det norske samfunnet og fremme integreringen.

7. Kunnskapsdepartementets utredning, IMDis brukerundersøkelse og rapport

7.1 NOU 2010: 7: Mangfold og mestring – Kap. 9 og Kap. 11

Stortingsmeldingen *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010, inneholder en grundig gjennomgang av alle sider ved dette temaet. Det er to kapitler som er relevante for min problemstilling, nemlig kapittel 9: *Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring* og kapittel 11: *Opplæring spesielt organisert for voksne etter opplæringsloven*. I sistnevnte kapittel vises det til opplæringsloven §4A-3 som jeg har tatt for meg i denne masteroppgavens kapittel 3.1.

En stor del av det som står om minoritetsspråklige (eller, som det heter i dokumentets tittel: Flerspråklige) elever i videregående opplæring generelt er aktuelt også for de voksne, f.eks. i kap. 9.2.4.3 om årsaker til frafall. Her kan vi lese i avsnitt 13:

Minoritets elever (uansett studieretning) gir oftere enn andre uttrykk for at videregående var vanskeligere enn de forestilte seg (...) når også minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn gir sin tilslutning til utsagn om at mange ord og uttrykk i lærebøkene er vanskelige å forstå, synes en å være på sporet av spesifikke problemer som oppstår for elever med et annet morsmål enn norsk. Lødding (2009) spør om det er slik at norske lærebøker forutsetter norskspråklige ferdigheter og spesifikk kompetanse og i liten grad kommer elever med et annet morsmål og erfaringsbakgrunn i møte. (NOU 2010: 7 Kap. 9.2.4.3)

Det Lødding (200) blir referert på i ovenstående avsnitt har relevans for det jeg viser til når det gjelder valg av læreplan og læreverk i norsk for de voksne innvanderne. Videre i kap. 9.3.1 om rett til inntak i videregående opplæring:

Mange minoritetsspråklige søkere kommer til Norge uten å kunne legge frem dokumentasjon på utdanning. Når det gjelder søknad om inntak til videregående opplæring, må det i disse tilfellene gjøres en helhetsvurdering. Det kan først og fremst være rimelig å legge vekt på en kombinasjon av opplysninger gitt av søker, søkerens alder og grunnskoleopplæringen i søkerens hjemland. (NOU 2010: 7 kap. 9.3.1)

Disse vurderingene synes å ha vært helt fraværende når det gjaldt voksnes opptak til videregående utdanning på kveldskurs på den skolen jeg var lærer i den perioden denne oppgaven handler om. De voksne innvanderne ble ensidig tatt inn i videregående opplæring etter voksenretten, de aller fleste etter 300 timer norsk og samfunnskunnskap etter introduksjonslover, eller tilsvarende fra tidligere. Mange av disse elevene visste ikke en gang hva videregående skole i Norge var, langt mindre hva studieforberedende utdanningsprogram innebar.

Videre i samme kapittel om tilsvarende realkompetanse, leser vi:

Det går frem av forskrift til opplæringsloven §6-27 at fylkeskommunen har plikt til å sørge for at søkere med rett til videregående opplæring etter opplæringsloven §4A-3 får vurdert sin realkompetanse, slik at denne kompetansen kan danne grunnlag for søknad om inntak til videregående opplæring. Jf. forskriften §6-10. Når en vurderer realkompetansen, vil det avgjørende være den kunnskap og de ferdigheter som må til for å følge opplæringen i videregående skole, jf. kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (NOU 2010: 7 kap. 9.3.1.)

Mine fire informanter oppgir at de ikke hadde blitt tilbudt realkompetansevurdering før de ble tatt inn i videregående opplæring. Da jeg spurte i åpen klasse muntlig om dette høsten 2010, fikk jeg ingen annen reaksjon enn litt usikker hoderysting.

Videre i neste avsnitt: «Hovedregelen er at unge gjennomfører videregående opplæring etter ungdomsretten i opplæringsloven §3-1, og at voksne tar videregående opplæring etter opplæringsloven §4A-3.» (NOU 2010: 7 kap. 9.3.1). Konsekvensen har vært i noen tilfeller, som i mitt «case», at de voksne ikke har erfaring fra norsk grunnskole når de kommer inn i videregående opplæring.

«Ungdom som får sin videregående opplæring etter voksenretten i opplæringsloven §4A-3 har rett til et tilpasset opplæringstilbud hvor blant annet særskilt språkopplæring vil kunne inngå» (NOU 2010: 7). Dette trekkes frem i kap. 9.3.3 hvor det blir pekt på at det ikke er presisert hva dette innebærer og hvordan det skal organiseres, men det fastlås at opplæringsloven §3-12 ikke vil få anvendelse for ungdom som får videregående opplæring etter §4A-3. Altså får de ingenting utover det som faller inn under introduksjonsloven, det blir ikke gjort noen realkompetansevurdering og stilles ikke krav til gjennomført grunnskoleopplæring tilsvarende minst 9 år i norsk grunnskole. Det ble heller ikke stilt krav om bestått Språkprøve 2 eller 3 for de elevene jeg hadde i min gruppe.

Særskilt språkopplæring i videregående opplæring omtales en OECD-rapport (2009a) som omtales i kap. 9.7. Her pekes det på at flere tidligere undersøkelser har vist store variasjoner mellom

kommuner med hensyn til oppfølging av retningslinjer gitt i læreplanene. Det vises til Hyldenstam mfl 1996 og Øzerk 1992, men nevnes også at slike undersøkelser i mindre grad har sett spesielt på særskilt språkopplæring i videregående opplæring. Rapporten fremhever mangel på systemisk språkstøtte for nyankomne elever i videregående opplæring som en av hovedutfordringene:

Til tross for at retten til særskilt språkopplæring nå er innført i videregående opplæring, blir den ikke fullt ut praktisert. Grunnene til dette kan for det første være at elever og deres foreldre ikke er klar over denne retten, og for det andre enten at skoler og lærere heller ikke er klare over retten, eller at de ikke har kompetansen til å tilby slik opplæring. (sitat fra OECD 2009a i NOU 2010: 7)

De som ble tatt inn på videregående etter voksenretten hadde uansett ikke samme rett til særskilt språkopplæring som andre i videregående opplæring, men ingen steder står det presisert hva noen av disse formene for særskilt språkopplæring skulle gå ut på.

I dette kapitlet refereres en analyse Dale og Øzerk i 2009 gjorde av Kunnskapsløftet som utdanningsreform og som læreplanreform, og hvor de undersøkte om det er konsistens i ulike styringssignaler i reformen. De fylkeskommunale skoleeierne opplyser å ha prioritert utvikling og iverksetting av tiltak for å forbedre elevenes svake skoleprestasjoner blant annet som følge av språklig minoritetsbakgrunn. Men: «Når det gjelder prioritering av utviklingen og iverksettingen av tiltak for å forbedre språklige minoriteters innholdsforståelse av teoretiske fag, har imidlertid ingen fylkeskommunale skoleeiere i stor grad prioritert dette, og bare 52,6 prosent av dem har i noen grad prioritert slike tiltak.» (Dale og Øzerk 2009 i NOU 2010: 7: kap. 9). Dale og Øzerk (2009) har videre funnet at bare 5,3% av de fylkeskommunale skoleeierne prioriterer utvikling og iverksetting av tiltak for å forbedre norskopplæringen. De påpeker:

Tatt i betraktning at fylkeskommunale skoleeiere har ansvaret for opplæringen av denne elevgruppen i videregående skole, og at fagenes lærestoff representerer et kognitivt akademisk språk og mange faglige ord, begreper, prinsipper, formler og generaliseringer, vil vi stille spørsmål ved om Skole-Norge på fylkeskommunalt og kommunalt nivå i tilstrekkelig grad har forstått den store todimensjonale utfordringen som elever fra språklige minoriteter står overfor, nemlig språklig og faglig utvikling – to sammenhengende utviklingsområder. Spesielt den lave andelen av fylkeskommunale skoleeiere som i stor grad prioriterer tiltak rettet mot de to nevnte områdene, krever en påpeking.» (Dale og Øzerk 2009 i NOU 2010: 7: kap. 9)

Dette kan oppfattes som en kritikk av de fylkeskommunale skoleeiernes praktisering av opplæringsloven. Denne beskrivelsen stemmer godt overens med min erfaring, og med det blant andre min informant «Merit» påpeker i sin fordypningsoppgave. Jeg har også vist til Cummins

(2000) som påpeker forskjellen mellom å lære et andrespråk til dagligbruk og å tilegne seg et mer akademisk språk til bruk i videre utdanning, og det er i dette skjæringspunktet mine elever befant seg.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter omtales i NOU 2010: 9.7.1, etter en følgeevaluering av Rambøll Management 2009a. Det legges vekt på de store svakhetene ved denne. Den gir ikke noen formell kompetanse og føles derfor bortkastet for de fleste elevene. Mange skoleeiere mangler både forståelse for de nye læreplanene, og kompetanse, ressurser og støtte til implementeringen av dem. Det er begrenset med språklige støttetiltak særlig for nyankomne elever med de svakeste ferdighetene i norsk språk. Et hovedsynspunkt hos respondentene i Rambølls evaluering (2009a) er at ordningen med eksamen i norsk som andrespråk var bedre tilpasset elevgruppen, og «selv om anledningen til å ta eksamen i norsk som andrespråk er forlenget til 2010, oppleves dette litt sent for de fleste, da undervisningen etter andre læreplaner allerede var halvveis i året da beskjeden kom (...).» (Danbolt m. fl. 2010 i NOU 2010: 7 kap. 9). Det samme fenomenet opplevde mine elever, som først i desember 2010 fikk beskjed om at overgangsordningen var forlenget ytterligere.

Den eksisterende ordinære læreplanen i norsk er komplisert å følge for en del elever med minoritetsbakgrunn, ikke minst fordi tekster på norsk og tekster oversatt til norsk likestilles, og fordi læreplanen forutsetter en svært omfattende oversikt og forståelse for vestlig og særlig norsk kunst og kultur. Det påpekes i kap. 9.7.2. I et notat fra NAFO³⁸ går en grundig inn i dette. Det dreier seg om minoritetsspråklige elever i videregående elever generelt, men det vises også til spesielle ordninger for inntak til videregående opplæring, og en anbefaler følgende:

En annen dokumentasjonsordning i norsk som gir mulighet til å få godkjent fagutdanning og som kvalifiserer for videre studier, bør derfor vurderes gjeninnført for elever med kort botid som fullfører videregående skole. Denne dokumentasjonsordningen kunne være reservert for elever med minoritetsbakgrunn som kommer til Norge i løpet av ungdomsskolen eller den videregående skolen. (NAFO-rapport 2005 I NOU 2010: 7: .kap. 9)

Videre reflekteres det over overgangsordningen for eksamen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter, som det er redegjort for andre steder i denne masteroppgaven.

Inntakskravene til videregående opplæring er tema for kapittel 9.8. Der nevnes blant annet at «(...) minoritetsspråklige elever, og da særlig sent ankomne elever, ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge videregående opplæring. Det er for eksempel blitt foreslått at det bør stilles krav om

³⁸ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, HiOA

norskkunnskaper for inntak til videregående opplæring». (NOU 2010: 7: kap.9) I dette bildet passer de voksne innvanderne inn.

Fellesfagenes rolle i yrkesfaglig utdanning omtales i kap. 9.10, med utgangspunkt i St. melding nr. 44 (2008-2009). Det har en viss relevans også til studieforbereidende utdanningsprogram når det gjelder enkelte kompetansemål som er felles, for eksempel: «Målet er at eleven skal kunne bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk». Alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn har rett til fritak i sidemål skriftlig (i det fleste tilfeller vil det si nynorsk) etter enkeltvedtak, men det fremgår altså ikke av læreplanen, derimot i forskrift til den. I alle kompetansemålene for skriftlige tekster står det «bokmål og nynorsk». Videre:

For øvrig kan det pekes på at læreplanen i norsk er en førstespråksplan som i sin tid ble skrevet under forutsetning av at en parallell læreplan i norsk som andrespråk skulle videreføres. I stedet fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utarbeide læreplanen i grunnleggende norsk som fører alle elever uansett bakgrunn fram til samme sluttvurdering. Det har imidlertid vist seg at minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge har problemer med å nå kompetansemålene i den ordinære norskplanen både på SF og YF. Dersom ordningen med én læreplan for alle opprettholdes, bør norskplanen også gjennomgås med tanke på å ivareta et språklærings/andrespråksperspektiv. (NOU 2010: 7: kap. 9)

Særskilt språkopplæring i videregående opplæring blir ikke fullt ut praktisert påpekes det i kap. 9.11.2, likeledes at elever mange steder ikke blir gitt den særskilte språkopplæring for elever fra språklige minoriteter de etter opplæringsloven §3-12 skulle hatt. Utdanningsdirektoratets utvalg kommer med en hel rekke betraktninger om dette, og deretter en liste med forslag til tiltak for å rette på all denne manglende oppfølging og opplæring. Her nevnes ikke voksne innvandrere. Men i et lengre avsnitt om «*Bruk av ny læreplan for sent ankomne og voksne*» oppsummeres en hel rekke tanker om de forskjellige læreplanene og praktiseringen av dem. Utvalget mener bl.a. at

(...) kravene som stilles etter ordinær læreplan ikke vil kunne ta høyde for at sent ankomne elever eller minoritetsspråklige voksne er andrespråksbrukere (...) utvalget [mener] at en må se bort fra departementets anbefaling om at eventuelle endringer fortsatt skal innebære at også minoritetsspråklige vurderes med utgangspunkt i den ordinære læreplanen for å få vitnemål med generell studiekompetanse. På bakgrunn av dette mener utvalget at det må opprettes en særskilt ordning for sent ankomne elever som gir mulighet til å oppnå generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse uten ordinær eksamen i norsk. (NOU 2010: 7: kap. 9).

Det er nettopp denne ordningen mange av mine elever etterlyste. De ønsket seg, og trodde i de fleste tilfeller (hvis en kan tillate seg å generalisere ut fra mine informanters svar på spørreskjemaet) at de var kommet inn på et språkkurs i tråd med følgende:

(...) et må opprettes en særskilt ordning for sent ankomne elever som gir mulighet til å oppnå generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse uten eksamen i ordinær norsk.

(...) en egen test i norsk, der bestått test erstatter kravet om bestått ordinær norsk for å få generell studiekompetanse.

(...) Denne avgrensningen gjør at også minoritetsspråklige voksne vil kunne benytte seg av en slik ordning (NOU 2010: 7: kap.9: 43).

Videre i avsnittet om bruk av ny læreplan for sent ankomne voksne blir det foreslått at testen tar utgangspunkt i det europeiske rammeverket for språk. Disse vurderingene er så utformet i konkrete, punktvis forslag til tiltak, der et av dem også er at overgangsordningen som gjaldt for 2010 videreføres inntil ny læreplan foreligger. Dermed var denne rapporten den direkte foranledningen til at de videregående skolene fikk brevet om utvidelse av overgangsordningen datert 8. desember 2010.

Det vises videre til kapittel 11 om voksenopplæring og de ulike testene som finnes for å kartlegge norsksferdigheter, og ønskes at det offentlige må samordne disse testene til ett sett tester bestående av fire eller fem nivåer. Dette forslaget må sees i sammenheng med foreslåtte endringer i introduksjonsloven.

«Opplæring spesielt organisert for voksne etter opplæringsloven» er behandlet i kap.11. Her kommer mange av de samme observasjonene, vurderingene og refleksjonene om videregående-tilbudet for voksne innvandrere frem som er nevnt tidligere i denne oppgaven, med en del konkrete eksempler fra enkelte kommuner og fylkeskommuner. I kap. 11.2.2. står det følgende med henvisning til Riksrevisjonen Dokument 3: 14 (2007-2008):

(...) statistikkgrunnlaget for voksenopplæringen er mangelfullt, særlig når det gjelder voksne i videregående opplæring.

(...) voksne som deltar i videregående opplæring, ofte ikke får den opplæringen de har krav på (...).

Fylkeskommunene har ulik praksis for i hvilken grad godkjent realkompetanse fører til avkortet og tilpasset opplæringstilbud. Riksrevisjonen understreker derfor særlig behov for å få etablert en lik forståelse av regelverket for realkompetansevurderingene i hele landet.

Undersøkelsen viser også at det fortsatt er mange voksne med rett til å bli realkompetansevurdert som ikke blir det. Riksrevisjonen påpeker at dette ikke er i samsvar med bestemmelsen i opplæringsloven § 4A-3, som sier at voksne primært skal gis en opplæring tilpasset deres behov, ut fra gjennomført vurdering av den enkeltes realkompetanse.

(...) kommunene fortsatt i liten grad kartlegger behovet for grunnskoleopplæring (NOU 2010: 7: kap.: 11)

Elevene i mitt «case» hadde ikke fått tilbud om realkompetansevurdering, og deres behov for eventuell grunnskoleopplæring var ikke kartlagt, noe min informant «Merit» kommenterte i sin fordypningsoppgave.

Videre:

Hagen og Skule (2008) har påpekt at en del fylkeskommuner ikke informerer godt nok om retten, og når derfor ikke frem til viktige målgrupper. Undersøkelser gjennomført av Vox tyder på at enkelte fylkeskommuner prioriterer informasjon til voksne lavt for å unngå å skape en høyere etterspørsel etter utdanning enn det er budsjettmessig dekning for. (NOU 2010: 7: kap. 11).

Dette kan tyde på at fylkeskommunaløkonomiske faktorer kan ha hatt innvirkning på hvordan norskopplæringen er blitt organisert og hva slags informasjon de voksne innvandrerelevne har fått.

De ulike læreplanene kommenteres i kap. 11.2.3:

Det er blitt påpekt overfor utvalget at voksne kan måtte forholde seg til ulike læreplaner i norsk når de skal ha opplæring; læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, grunnleggende norsk for språklige minoriteter og ordinær læreplan i norsk. Vox uttrykker følgende i brev til utvalget:

(...) Det er ingen hindringer i introduksjonsloven eller tilhørende læreplan for å delta i norskopplæring og grunnskole på samme tid. Det kan være gunstig for den enkelte at dette kan skje parallelt. (...) Når/hvis introduksjonsloven endres med krav om obligatoriske norsksprøver og utvidet pliktperiode, slik regjeringen nå har foreslått, kan dette også føre til større tilpasningsutfordringer mellom opplæringslov og introduksjonslov.³⁹ (NOU 2010: 7: kap. 11)

³⁹ Brev til utvalget fra Vox 15. februar 2010

Opplæringslovens § 4A-1 første ledd fremheves i kap. 11.3.1. Det er denne paragrafen som gir alle voksne uansett årsak, krav på grunnskoleutdanning, og at det er kommunen der den voksne bor som har plikt til å sørge for grunnskoleopplæring for voksne, jf. opplæringslovens §13-1 og §4A-4. Dette hadde ikke vært tilfelle for elevene i mitt «case». Det vises også til Ot. Prp. Nr 44 (1999-2000): «utlendingar med busetningsløyve, arbeids- og/eller opphaldsløyve som gir grunnlag for busetningssløyve eller kollektivt vern, skal ha dei same rettane som norske statsborgarar. Dette følgjer av §3 i utlendingsloven.»

Realkompetansevurdering omtales på nytt i kap. 11.3.3.1. Fylkeskommunene er pålagt å sørge for dette. «Voksnes rett til opplæring er knyttet til de deler av et opplæringsløp som de ikke har den nødvendige kompetanse i for å kunne få studiekompetanse eller yrkeskompetanse, og det er dette fylkeskommunen plikter å tilby». (NOU 2010: 7: kap. 11)

Videre, i kap. 11.3.2 som handler om spesialundervisning, omtales igjen opplæringslovens §4A-2. Det fremgår at voksne har rett til samme vurderinger som elever i opplæringspliktig alder som bli vurderte etter opplæringslovens §5-1 første ledd, men at det må tas hensyn til at opplæringstilbudet for voksne i utgangspunktet vil være mer tilpasset hvilket behov den enkelte voksne har for grunnskoleopplæring. Det nevnes ikke noe om andre regler for voksne innvandrere her, men i kapittel 11.6. Utvalgte vurderinger, diskuteres dette videre under overskriften «Særskilt språkopplæring – Videregående opplæring. Her fremgår det at paragrafene om spesialundervisning utelukker den som handler om særskilt språkopplæring, slik at voksne innvandrere faller mellom alle stoler og faktisk ikke får noe annet enn rett til å bli tatt opp til videregående utdanning. Rapporten konkluderer her:

Siden det ikke er anledning til å stille krav til norskferdigheter ved inntak til videregående opplæring, finner utvalget at voksne i videregående opplæring etter opplæringsloven §4A-3 også bør ha rett til særskilt språkopplæring. Utvalgt har registrert at særskilt språkopplæring i liten grad synes å bli inkludert (...). Etter utvalgets syn taler dette samlet for at det innføres en bestemmelse om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring for voksne i videregående opplæring (...). NOU 2010: 7: kap. 11)

Dette er særlig interessant i forhold til at elevene i mitt «case» jevnt over hadde så dårlige norskkunnskaper at over halvparten av dem strøk til eksamen etter Vg3, selv når eksamensordningen fulgte vurderingskriteriene i NOR1049.

Retten til videregående opplæring for voksne, etter opplæringslovens §4A-3, også kalt voksenretten, handler om to forhold. Dette blir presisert i kap. 11.3.3 For det første forutsetter §4A-3 at

grunnskoleopplæring eller tilsvarende er fullført, og for det andre at videregående opplæring ikke er fullført. Men de fleste har altså ikke fått mulighet til grunnskoleopplæring, så også i mitt «case», fordi tilbudet ikke fantes.

Blant forslagene til tiltak sist i NOU 2010: 7 finner vi:

Voksenopplæringens organisering og innhold, herunder alle tiltak rettet mot minoritetsspråklige, må vurderes samlet for å sikre en tjenlig ansvars plassering.

Det må satses på et kompetanseløft i voksenopplæringen, både når det gjelder voksenpedagogikk generelt og andrespråks-/flerkulturell pedagogikk spesielt (...)

Det må rettes et fokus på å avdekke spesialundervisningsbehov hos voksne (...)

Det må sikres lik praksis når det gjelder realkompetansevurdering

Det må innføres rett til særskilt språkopplæring for voksne, både på grunnskolenivå og i videregående opplæring. (NOU 2010: 7: kap.: 11: 14)

Som en oppsummering kan en si at denne utredningen, NOU 2010: 7, *Mangfold og mestring*, dokumenterer og bekrefter mange av de erfaringene jeg selv har gjort som lærer i voksenopplæringen for nyankomne innvandrere. Den gir en omfattende beskrivelse av virkeligheten på dette området i 2010, og har mange gode forslag til tiltak for å endre en dårlig praksis og legge forholdene bedre til rette for så vel skoleeiere, skoleledere, lærere og elever slik at resultatet kan bli bedre, flere vil kunne skaffe seg utdanning og/eller benytte den utdannelsen de allerede har fra hjemlandet og dermed kunne komme hele samfunnet til gode. Og det hele står og faller på i hvilken grad disse voksne elevene kan tilegne seg gode nok norskkunnskaper til å klare seg i det norske utdanningssystemet og norsk arbeidsliv på akademisk nivå.

7.2 Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere (Rambøll/IMDi 2011)

På oppdrag for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) gjennomførte forskningsstiftelsen Rambøll en brukerundersøkelse blant nåværende og tidligere deltakere på norskopplæring for voksne innvandrere i et utvalg kommuner i Østlandsområdet i perioden juni 2010 til februar 2011 (Rambøll/IMDi 2011). Dette var en stund etter at de voksne innvandrerne i mitt «case» hadde vært gjennom norskopplæring etter Introduksjonsloven, det var mens de gikk siste året på videregående opplæring. Likevel er det en del nyttig og relevant informasjon å hente ut av den, da det er

sannsynlig at forholdene ikke var så ulike de par-tre årene tidligere da mine informanter deltok i norskopplæring.

Det er kapittel 5 om tilfredshet med innhold i opplæringen og læringsutbytte som er interessant i denne sammenhengen. I 5.3.3 om medvirkning og individuell tilpasning sies det: «Noen uttrykte eksplisitt at de er vokst opp med å underordne seg læreren, og at læreren ikke skal kritiseres, mens mange andre uttrykte at det er naturlig at læreren styrer undervisningen.» (Rambøll/IMDi 2011: 34). Dette er igjen en påpekning av betydningen lærerens rolle har.

I 5.4 om trening i ulike ferdigheter handler det mye om muntlig kommunikasjon, og mange av de intervjuede sier utbyttet ved å snakke sammen i tverrspråklige grupper er begrenset fordi de ikke kan språket godt nok til å kunne korrigere og veilede hverandre, og ikke alle har daglig kontakt med andre nordmenn som kan korrigere dem. Dette stemmer overens med hva mine informanter sa til meg.

Når det gjelder grammatikk og skriftlige ferdigheter, som 5.4.2 handler om, oppgis det at særlig deltakere på spor 3 vektla behovet for skriftlige ferdigheter like mye som de muntlige ferdighetene, og flere av dem var ikke tilfredse med progresjonen. «Spor 3-deltakerne som vi intervjuet hadde ønske om å ta Bergenstesten for å studere videre, eller få en jobb som er relevant for den utdannelsen de har, og er med på å forklare deres behov for å trene på skriftlige ferdigheter.» (Rambøll/IMDi 2011: 37). Som jeg har vært inne på flere ganger i denne oppgaven, var det nettopp norskprøve på høyere nivå, også kalt Bergenstesten, mange av de voksne jeg møtte ønsket å ta, og flere trodde de var kommet inn på et kurs som kunne føre til dette, slik min informant «Merit» nevner i sitt fordypningsemne.

Videre har Rambøll (Rambøll/IMDi 2011) noen betraktninger om deltakernes synspunkter på lærerne i kap. 5.5. og her kommer det bl. a. frem at enkelte mente det var vanskelig å forstå lærere som snakker dialekter fra andre deler av landet. Det er sannsynligvis et problem for andrespråklærere at norsk har så mange talemålsvarianter som brukes også i offentlig sammenheng, i tillegg til at vi har to offisielle skriftspråkvarianter, noe «Merit» også var inne på i sitt fordypningsemne.

I den oppsummerende drøftingen i kapitlet, 5.7 omtales bl. a. forholdet mellom muntlige og skriftlige ferdigheter.

Særlig deltakere som hadde ambisjoner om å ta Bergenstesten syntes forbedring av de skriftlige ferdighetene var viktige, og ikke alle syntes at undervisningen de fikk var i tilstrekkelig mengde eller progresjon. (...) Undersøkelsen kan indikere at tilbudet til svært motiverte og ambisiøse spor 2- og spor-3 deltakere bare delvis oppfyller forventningene deres. (...) Denne problematikken kan gi grunnlag for å undersøke hvordan voksenopplæringssentrene kan sikre at også disse deltakerne får god progresjon og læringsutbytte av norskopplæringen. (Rambøll/IMDi 2011: 41)

Her er vi igjen inne på forskjellen mellom grunnleggende norskkunnskaper som holder til dagligliv og konversasjon, og de mer utvidede kunnskapene i akademisk ordforråd og begrepsapparat som er nødvendig for å fortsette i videregående og høyere utdanning (Cummins 2000).

7.3 Godt no(rs)k? Om språk og integrering (IMDi, 2011)

Publikasjonen *Godt no(rs)k? Om språk og integrering* er gitt ut av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet i 2011, den ligger også på IMDi's nettsider (IMDi 2011). Den inneholder en rekke mindre artikler som er gruppert i tre deler⁴⁰. Det er Del 1 som er interessant i forbindelse med denne masteroppgaven. Artikkelen «Norskopplæring for innvandrere» av Vox gir en kort oversikt over hvordan norskopplæringen har gått fra å være timebasert via nivåbasert og fra 01.09.2005 en ordning basert på rettigheter og plikter. Det refereres hva dette går ut på og hvilke konsekvenser det får for læreplanen, dens nivåer og kompetansemål samt deltakernes ulike forutsetninger. Statistikk over antall deltakere viser at det var en kraftig nedgang etter innføringen av introduksjonsloven, men siden har antallet økt, også når det gjelder beståtte norsksprøver. I en tabell vises oversikt over rett og plikt, der det tydelig går frem at samtlige voksne innvandrere fra 18 til 67 år med unntak av arbeidsinnvandrere innenfor regelverket for EØS-/EFTA-borgere har **rett til gratis opplæring inntil 3000 timer ved behov** (min utheving) (IMDi 2011: 17).

I artikkelen «Hvem tar ansvar for hva?» av IMDi presiseres det at kommunene har ansvar for å tilby norskopplæring i samsvar med lov og forskrift i introduksjonsloven. Kommunene rapporterer ikke på bruk av midlene de får tilført årlig fra staten i form av norsktilskudd som fylkesmennene har forvaltningsansvaret for. Beregningsutvalget foretar en årlig kartlegging for å se om det er rimelig samsvar mellom kommunenes utgifter til norskopplæringen og tilskuddet fra staten. (IMDi 2011: 22)

⁴⁰Del 1: Om norskopplæringen. Del 2: Om norsk i arbeidslivet. Del 3: Kunne norsk for å bli norsk?

I artikkelen «Finansiering av norskopplæringen» også av IMDi kommer det frem at kommunene mottar grunntilskudd for innvandrere som har rett og plikt eller bare rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, uavhengig av kommunenes undervisningstilbud. Det vises til en rapport der funnene blant annet er at kommuner med færre enn tre årsverk i norskopplæringen har hatt den største økonomiske forbedringen siden finansieringen av norskopplæringen ble endret fra et tilskudd basert på omfang av undervisning til et tilskudd basert på hvor mange personer i kommunen som har rett til norskopplæring. Det er også funnet stor variasjon i undervisningstilbudet som gis i kommunene: «fra 2 til 30 timer per uke». Det kan være interessant å se på om økonomi kan være en medvirkende årsak til at tilbudet om ytterligere 2700 timer gratis norskopplæring ikke ble gitt til elevene i mitt «case», men det er tema for en annen undersøkelse.

Sist i rapporten, i et intervju med Mimi Bjerkestrand som den gang var leder av Utdanningsforbundet, uttrykker hun at lærerne i voksenopplæringen er stort sett dyktige, men at de er for få og det trengs nyrekruttering og kompetanseheving innen denne opplæringen. Hun advarer også mot at ansvaret for en utvidet og forbedret norskopplæring legges på den enkelte lærer og ikke på rammevilkårene i kommunen.

Ut fra denne rapporten kan en trekke konklusjonen at organiseringen av norskopplæringen for innvandrere ikke har vært helt i tråd med intensjonen i lovverket, og at det kan ligge noen kommunal- og fylkeskommunaløkonomiske faktorer i dette. Det kan også bero noe på manglende kompetanse til å sette i gang så mye norskundervisning for innvandrere som er ønskelig ut fra Introduksjonsloven.

8. Oppsummering og diskusjon av funnene

8.1 Lovverket slik det fungerte i praksis i mitt «case»

8.1.1 Opplæringsloven slik den fungerte for noen voksne innvandrere i min fylkeskommune fram til våren 2011.

Det er Opplæringslovens kapittel 4A som omhandler opplæring for voksne. Den paragrafen jeg viser til som *voksenretten* er §4A-3, *Rett til vidaregående opplæring for voksne*, og det er etter denne paragrafen elevene i mitt «case» var tatt opp til videregående utdanning. Imidlertid forutsetter denne paragrafen et par forhold til, som ikke ble tatt hensyn til for elevene i mitt «case», nemlig § 4A-1. *Rett til grunnskoleopplæring for voksne* og § 4A-2. *Rett til spesialundervisning på grunnskolens område*. Ingen av elevene i mitt «case» hadde fått tilbud om grunnskoleopplæring, og så langt jeg fikk informasjon om hadde heller ingen hatt spesialundervisning.

Videre presiseres det at opplæring etter denne paragrafen er gratis og at fylkeskommunen har ansvaret for å holde voksne med alle nødvendige trykte og digitale læremidler og digitalt utstyr. Ingen i denne gruppa fikk tildelt bærbar PC til utlån slik alle dagelevne på denne skolen fikk, og det var først etter påpeking av behovet fra lærerens side at de fikk tilgang til lærebøkens nettsider.

I §4A-3 er det også bestemmelser om rett til realkompetansevurdering, men disse ble ikke fulgt i mitt «case». Det kan ha sammenheng med at fylkeskommunen ikke hadde den nødvendige kunnskap og kompetanse i voksenopplæringen til at de kunne gjennomføre dette på det tidspunktet. Som jeg nevnte i denne oppgavens kapittel 6.2.1 fikk en av mine informanter realkompetansevurdering i 2011, formodentlig som en av de første etter at fylkeskommunen hadde holdt et kurs i realkompetansevurdering for utvalgte personer i videregående skoler. For noen av elevene i mitt «case», spesielt for min informant «Merit», ville denne realkompetansevurderingen ha vært høyst relevant som et alternativ til videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram..

For de elevene som ikke har gjennomgått grunnskolen står det i §4A-4 at kommuner og fylkeskommuner har plikt til å sørge for at voksne får opplæring både på grunnskole- og videregående nivå, og at det finnes et utvalg nettskoler og studieforbund de kan benytte. Ingen av

elevene i mitt «case» var blitt informerte om dette. De fleste kom rett fra introduksjonsprogrammets 300 timer norsk med samfunnskunnskap⁴¹. De hadde deltatt i dette på noe ulikt tidsrom, og det var en del forvirring rundt dette. Noen hadde på eget initiativ tatt norskprøve⁴², men det var ikke noe krav til bestått norskprøve av noe slag før opptak til videregående utdanning.

I Opplæringslovens § 4A-12 om «Tilpassa opplæring» står det: «§ 1-3 første ledd gjeld tilsvarende for opplæring etter dette kapitlet.» Og §1-3 lyder: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» Tilpasset opplæring kan blant annet bety spesiell tilrettelegging ved skriftlig eksamen for elever med dokumentert dysleksi. Opplysninger om tidligere behov for spesiell tilrettelegging og opplæring, for eksempel i forbindelse med dysleksi for en av mine informanter, kom ikke skolen i hende.

8.1.2 Introduksjonsloven slik den fungerte for denne elevgruppen

Mine informanter og de fleste av resten av gruppa i mitt «case» hadde fått sine obligatoriske 300 timer i norsk med samfunnskunnskap, men ingen hadde fått utvidet opplæringen med 2700 timer til, heller ikke informasjon om at de kunne søkt om det. Dette går fram av svarene på spørreskjemaene, og muntlig tilbakemelding til meg fra de andre elevene i denne gruppa. Men i Introduksjonslovens §18 annet ledd stod det inntil 01. januar 2012:

«Kommunen skal så snart som mulig og innen tre måneder etter at søknad om deltakelse blir framsatt, sørge for tilbud om ytterligere gratis opplæring i norsk til personer som omfattes av §17 første og annet ledd innenfor rammen av 2700 timer, **dersom vedkommende har behov for det.**» (Min utheving.)

Elevene i mitt «case» fikk altså ikke tilbud om utvidet norskopplæring på 2700 timer. Det kan tenkes, i noen tilfeller, at dette kunne vært det som kunne satt elevene i stand til å gå opp til Norskprøve 3, og kanskje, for de som hadde høyere utdanning fra hjemlandet, Norskprøve på høyere nivå (tilsvarende B2 i det europeiske rammeverket for språkkompetanse), noe som regnes som nødvendig for å kunne fortsette med høyere utdanning i Norge, eller for å kunne praktisere med den utdannelsen de har. I stedet ble alle tilbudt videregående opplæring, studiespesialiserende opplæringsprogram, med henvisning til voksenretten.

⁴¹ En av mine informanter, «Merit» hadde betalt for denne opplæringen selv.

⁴² En av mine informanter, «Malee» hadde tatt Språkprøven i 2005. Hun fikk tilbud om realkompetansevurdering i 2011.

8.1.3 Oppsummering av hvordan lovverket fungerte

Opplæringsloven og introduksjonsloven har ikke blitt praktisert på en slik måte at disse voksne elevene kunne lære norsk godt nok til å ta i bruk sine evner og sin tidligere utdanning til bruk i norsk samfunns- og arbeidsliv, noe både Kunnskapsdepartementets utredning (NOU 2010:7), *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere* (Rambøll/IMDi 2011) og *Godt no(rs)k – om språk og integrering* (VOX 2011) dokumenterer. Gjennom mine informanter, i mitt «case», viser jeg at disse rapportenes konklusjoner stemmer i ganske høy grad. Kommunen i mitt «case» har til dels ikke oppfylt sine forpliktelser, heller ikke fylkeskommunen, noe som sannsynligvis i høy grad kan skyldes usikkerhet om hva de var forpliktet til, usikkerhet i forhold til hvilke rettigheter de voksne elevene enkeltvis hadde, manglende tilbud innen kommunen og fylkeskommunen, og manglende kompetanse til å ta tak i alt dette.

8.2 Diskusjon av funnene i lys av tidligere forskning

Elevegruppen i mitt «case» var heterogen. Læreplanen i norsk som vi skulle følge var svært omfattende, og undervisningstiden til rådighet kortere enn for vanlige norske skoleelever. I en slik situasjon blir det vanskelig å kunne bruke Vygotskys tanker om språket som redskap for all tenkning og læring, om «den nærmeste utviklingssonen» og om «stillasbygging» (*scaffolding*) (Bråten, 2012) fullt ut slik en ønsker. Det spørres om «stillasbygging» i det hele tatt var mulig å ta i bruk i de undervisningssituasjonene de voksne innvanderne i mitt «case» var, og om deres «nærmeste utviklingssone» kunne finnes og taes i bruk innfor de rammebetingelsene som gjaldt. Lærerstyrt, presenterende undervisning så ut til å være den undervisningsmodellen som fungerte best i den svært heterogene gruppen som utgjorde mitt «case», noe mine informanter bekreftet i sitt svar på mitt spørreskjema. Sånn sett har jeg gjort en tilsvarende erfaring som Henriksen (2011)

Som nevnt er mennesker fra mange ulike land vant med en skolesituasjon der det gjelder å sitte helt stille og høre på hva læreren sier, og gjengi mest mulig ordrett det de har oppfattet, også hva de har lest. Dysthe (1995) beskriver på s. 50-51 forskjellen mellom en *sosial-interaktiv* og en *presenterende* undervisning, slik Martin Nystrand (1991) har fremstilt det i sin oversikt. Han sier at den *sosial-interaktive læringsmodellen* har konstruktivisme som sin grunnleggende kunnskapsteori kombinert

med Polanyis begrep *personlig kunnskap* (1958) i motsetning til et syn på kunnskap som noe objektivt som eksisterer uavhengig av den som lærer. I mitt «case» var det vanskelig å innføre sosial-interaktiv undervisning i de to årene med ukentlig kveldsundervisning på henholdsvis to og en halv og tre og en halv klokke. Det var dette som utgjorde voksenopplæringen i norsk i VGO. Elevene hadde ennå ikke lært nok norsk til å kunne kommunisere med læreren og hverandre på forståelig norsk, skriftlig eller muntlig. Svært mange av de som kom fra ulike afrikanske og asiatiske land var vant til kun presenterende undervisning, og forventet å få vite hva de skal lære – faktabasert. Norsk som et dannelsesfag var et uforståelig begrep for mange av dem. Lærerens rolle som formidler var avgjørende for deres læring. I Rambøll/IMDi (2011) i kapittel 5.3.3. ble betydningen av lærerens rolle fremhevet av noen av informantene. Mine informanter oppgir i sine svar på spørreskjemaene at det var lettere å forstå lærestoffet når lærerne presenterte det enn når de leste selv i bøkene.

Dysthe (1995) tok også opp forholdet mellom en skriftdominert og en muntligdominert kultur. Dette har relevans min informant «Joy». Hun hadde ingen problemer med å uttrykke tankene sine forståelig på norsk muntlig, selv om det var med en sterk nord-norsk dialekt på grunn av asylmottaket hun hadde kommet til i første omgang. Men hennes språkbakgrunn fra hjemlandet besto av en hel rekke rene muntlige språk som hun behersket, pluss swahili (som hun skriver «suajili» på sin Facebook-profil) som et lingua franca i hennes land.

Elevenes svake grunnlag språklig sett for å kunne følge undervisningen spilte en stor rolle for de voksne innvandrelevne som ble tatt opp til norsk i VGO etter voksenretten. Dette er i samsvar med den store variasjonen i hvordan Introduksjonsloven av 2005 ble oppfattet og iverksatt, slik Reksten (2010) viser. I mitt «case» hadde de ofte ikke heller fått en forståelse av hva slags opplæringsprogram de var kommet inn på. DE kjente ikke til at de kunne søke om ytterligere 2700 timer norskopplæring etter Introduksjonsloven, men trodde det var nettopp en videregående norskopplæring de skulle få.

Noen av elevene i mitt «case» hadde avlagt Norskprøve 3, og de samme hadde relativt høy utdanning fra hjemlandet. Dette samsvarte også med hvordan de klarte seg i norsk på VGO. Denne sammenhengen mellom utdanning fra hjemlandet og resultater til Norskprøve 2 og 3 peker Kjelsaas (2011) på. Med henvisning til Skaalvik (2001) viser Kjelsaas (2011) også at heterogeniteten i gruppesammensetningene var et problem, likeledes at det var tilfeldigheter som avgjorde hvor mye informasjon elevene fikk om lærested, organisasjonen av opplæringen og hvilke støttefunksjoner som fantes. Det er også min erfaring som lærer i norsk på VGO. I mitt tilfelle gjaldt dette også hvilke kriterier de var tatt inn etter, hvor mye norskopplæring de hadde fått, hva de hadde fått tilbud om og

hvilken informasjon de hadde om skoleslaget. Det var også usikkerhet om læreplan og eksamensordning fram til siste semester.

Betydningen av heterogeniteten i gruppene med voksne innvandrere ser også Nicolaysen (2012) på. Den favner store ulikheter i skole- og utdanningsbakgrunn. Min empiri tyder på at disse ulikhetene snarere forsterkes enn utjevnes når de samme elevene tas inn i norsk på VGO, og kan ha stor betydning for om de gjennomfører og består skriftlig eksamen eller ikke. Nicolaysen anser sin masteroppgave som en slags evaluering av en læreplan som er i ferd med å bli skiftet ut, og jeg ser en parallell mellom hennes og min masteroppgave. I mitt tilfelle dreier det seg om en kombinasjon av to læreplaner, en elevene ble undervist etter (LK06) og en de gikk opp til eksamen etter i overgangsordningen, NOR1049 (RF94). Begge disse læreplanene er nå borte, og erstattes for de voksne innvandrernes del med en helt ny midlertidig fastsatt læreplan som er gjort gjeldende for Vg1 i skoleåret 2013-2014. Jeg kommer tilbake til den i kapittel 11.

Tospråklighet er en nødvendig forutsetning for at et individ skal kunne prestere godt i et skolesystem der andrespråket er både undervisningsspråk, lærebokspråk, prestasjonsspråk og sosialt språk påpekte Øzerk (1996). Han viste også til Cummins' «*dual-isfjell-modell*» (Cummins 1984) som illustrerer at alle språk en kan eller er i ferd med å lære bygger på et felles fundament. Dette antyder at de voksne innvandrerne som har flere språk med seg «i bagasjen» har best forutsetninger for å tilegne seg norsk som andrespråk. Berggreen et. al. (2012, s. 27) hevder at påvirkning fra tidligere lærte språk også er en faktor som spiller sammen med andre språkbyggende prinsipper ved andrespråklæringen, og sier det er mulig at positiv overføring mellom førstespråk og andrespråk er viktigere for ungdommer og voksne enn for barn. I mitt «case» viser det seg at de som kunne for eksempel engelsk fra før i tillegg til sitt morsmål lettere kunne tilegne seg formverk, rettskriving og ordforråd i norsk tilstrekkelig til å klare seg i en utdanningssituasjon.

Klasserommet kan være en arena der kulturmøter kan finne sted, skrev Ryen (1999) om men henvisning til van Lier (1888). Nettopp kulturelt mangfold, kulturell bevissthet og kulturmøter og verdien av dette vektlegges i kompetansemålene for Vg1 og Vg2 i LK06. Forutsetningen er at deltakerne i gruppa har et grunnnivå i sin norskkunnskap og norskferdighet som gjør dem i stand til å kommunisere med hverandre. I mitt «case» var dette ikke tilfelle.

For å kunne oppleve slike kulturmøter, kulturell bevissthet og kulturelt mangfold er det nødvendig å kunne forstå, artikulere og diskutere abstrakte begreper assosiert med sosial organisering og kunnskapssfærer. Til det trengs minst fem års undervisning og trening i et språk, påpekte Cummins

(2000). Denne evnen, eller skal vi si denne ferdigheten, dette nivået av språkkompetanse, er en forutsetning for å kunne følge undervisning og avlegge eksamen i norsk i VGO. Dette kan være en medvirkende årsak til at så mange i mitt «case» falt fra underveis, ikke møtte til skriftlig eksamen eller fikk strykkarakter.

Det å kunne treffe riktig stilvalg alt etter hvilke muntlige eller skriftlige situasjoner språkbrukeren står overfor er ferdigheter som nevnes i flere kompetansemål i norsk i VGO etter LK06. Furre og Ree (1999) definerte tre nivåer i språkbeherskelsen, med *Nivået for kommunikativ kompetanse* på topp. De aller fleste lærere i videregående skole generelt vil muligens istemme at det er ikke engang alle førstespråksbrukere av norsk som når dette nivået. Langt vanskeligere vil det da være for andrespråksinnlærere, og da i særlig grad de som har begynt på sin andrespråkslæring i voksen alder og med ulik tidligere kompetanse i språkbruk generelt.

Fjeld (2012) så på andrespråkselevens arbeid med skriving i lys av teorier om literacy og skriveopplæring i et andrespråksperspektiv, og skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet opp mot det å skrive på andrespråket. I mitt «case» viste det seg at de færreste av mine elever hadde tilegnet seg denne ferdigheten gjennom den norskopplæringen de hadde fått. De som hadde den ferdigheten godt inne i sitt eget morsmål, og i tillegg i et fremmedspråk som for eksempel engelsk, klarte seg best til eksamen.

Kommunikativ kompetanse gjelder så vel muntlig som skriftlig. Alver (1999) hevdet at skolen har det en kan kalle en «skoleskriftkyndighet» (*situated literacy*, min bemerkning) som mål for alle deltakerne. I det «case» denne oppgaven handler om er det nettopp denne skoleskriftkyndigheten som mangler. Deltakerne i opplæringen har ikke fått nok forutgående norskopplæring til å tilegne seg den i tilstrekkelig grad.

Over halvparten av elevene i mitt case strøk⁴³ til skriftlig eksamen i norsk etter Vg3 i 2011. Det er grunn til å anta at det hovedsakelig skyldtes at de ikke behersket norsk skriftlig godt nok til å forstå oppgavene som ble gitt og skrive adekvate, forståelige og gode nok svar på dem. Siden svært mange av disse elevene ikke hadde hatt mer enn introduksjonsprogrammets 300 obligatoriske timer i norsk og samfunnskunnskap bak før de ble tatt inn på videregående etter voksenretten i opplæringsloven er det trolig at de på denne tiden ikke hadde kunnet utvikle tilstrekkelig av det akademiske norske språket som brukes i utdanningsløpet på dette nivået. (Øzerk 1996, Cummins 2000). Furre og Ree (1999) hevder at bare nærspråklige og fjernspråklige med akademisk bakgrunn og med et skolenært

⁴³ Fikk karakteren 1

vestlig språk kan ventes å nå opp mot målsettingen om absolutt kommunikativ kompetanse, og de ytrer tvil om 850 timer norskopplæring kan være tilstrekkelig, som var antall timer i den ordningen Furre og Ree (1999) referer til. De aller fleste i mitt case hadde ikke blitt informert om muligheten til å søke om ytterligere 2700 timer innen introduksjonsordningen. Et slikt utvidet norskopplæringstilbud kan en tenke seg ville hjulpet til å utvikle et større ordforråd og begrepsapparat i norsk, eventuelt om de hadde fått et år undervisning etter *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* før de ble tatt inn i norsk i VGO. Øzerk (2008) anbefaler denne læreplanen, men svakheten ved den er at den ikke gir noen formell kompetanse og heller ikke utløser noen godtgjørelse til livsopphold for elevene. De færreste har råd til å velge et slikt år i en presset livs- og familiesituasjon som ny innbygger i Norge. Dette er i tråd med opplysninger som kom fram både i NOU 2010: 7 og Brukerundersøkelsen (Rambøll/IMDi 2011).

Elevenes morsmålsbakgrunn kan også ha hatt betydning for om de besto eksamen etter Vg3 eller ikke, om de kommer fra en tradisjon der det muntlige språket er viktigst (Dysthe, 1995). Det er sannsynlig at avstanden mellom den språkgruppen elevene har sitt morsmål fra og de nordeuropeiske språkene har betydning for tilegnelsen av norsk og tiden det tar, med andre ord at det er forskjell på nærspråklige og fjernspråklige innlærere (Ryen, 1999). Elevens utdanningsbakgrunn fra hjemlandet har sannsynligvis også stor betydning, noe Ryen (1999) også tar for seg. Det er i lys av alt dette interessant at mine to informanter som endte med karakteren 3 til skriftlig eksamen og hun som fikk 4 alle hadde et morsmål som både var skriftlig og muntlig, de hadde lært og behersket engelsk før de kom til Norge, og de hadde henholdsvis videregående skole og/eller en bachelorgrad fra sitt hjemland. Hun som fikk 4 holdt også på med en mastergrad ved et norsk universitet – på engelsk. Det er sistnevnte som best dokumenterer problemene knyttet til norskopplæringen for voksne innvandrere.

I lys av det Furre og Ree (1999) skrev da norskopplæring for voksne innvandrere omsider, etter mange stortingsmeldinger om innvandringspolitikk og det flerkulturelle Norge, var kommet inn i noenlunde ordnede former, med *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (1998), er det mer enn underlig at timetallet senere ble redusert til 300 som det var i den tiden jeg har hentet mitt materiale fra. I *Lov om voksenopplæring §1* het det i 1998 (ibid s.154):

Målet for voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Loven skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv.

Dette omfattet også norskopplæringen for minoritetsspråklige voksne. Denne loven er endret både i 2003 og 2009, og i versjonen som trådte i kraft 01.01.2010⁴⁴ er §1 endret til:

Formålet med denne loven er å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet.

Det var sistnevnte som gjaldt for elevene i mitt «case». Det var ingen av dem klar over, men i min drøfting av forutsetningene og mulighetene de hadde får å bestå skriftlig eksamen i norsk i VGO og dermed kunne gå videre i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv synes jeg dette er et viktig perspektiv å ha.

⁴⁴ http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/ltavd1/filer/nl-20090619-095.html&emne=VOKSENOPPLÆRINGSLOV*

9. Refleksjoner og konklusjon.

Etter mange år i voksenopplæringen i norsk videregående studiespesialiserende retning for minoritetsspråklige har jeg erfart at de paragrafene jeg nevner i kap. 3.1. er blitt tolket og etterlevd svært ulikt. Elever med voksenrett er tatt inn på videregående opplæring uten at de har fullført grunnskolen eller tilsvarende, og uten at deres norskferdigheter er blitt testet før inntak. Det har ikke vært snakk om «særskild norskopplæring» av noe slag for disse voksne, minoritetsspråklige elevene.

Noen av asylsøkerne og flyktingene med innvilget oppholdstillatelse har hatt svært kort botid i Norge før de begynte i videregående opplæring, og deres skolebakgrunn fra hjemlandet er svært forskjellig. Noen er flerspråklige når de kommer, men det er ikke alltid de har kunnskaper i for eksempel engelsk, det kan dreie seg om swahili, arabisk, farsi, kinesisk eller spansk i tillegg til deres eget morsmål. Deres morsmål kan være et rent muntlig språk. Deres kulturbakgrunn kan være så ulik vår vestlig-europeiske at alle våre vante begreper og referanser er ukjente for dem. Noen har ikke lært å lese og skrive med latinske bokstaver før de kommer til Norge, og selv om de kan lese og skrive på et annet alfabet må de gjennom et «alfabetiseringsprogram» før de kommer i gang med norskopplæring.

Disse elevene har heller ikke fått tilstrekkelig informasjon om hvilket skoleslag de er kommet inn på, de aller fleste trodde det dreide seg om språkundervisning i norsk på et høyere nivå, og kjente ikke til at læreplanen i norsk på videregående studiespesialiserende retning omfatter lesing av mye litteratur både på bokmål og nynorsk, litteraturanalyse, litteraturhistorie og språkhistorie. De kjente ikke til begrepet norsk som et dannelsesfag, og gjennomlesing av kompetansemålene i læreplanen ble derfor en utfordrende øvelse, noe også spørreskjemaene gir uttrykk for.

Elever med full utdanning på bachelornivå eller høyere fra hjemlandet har ikke bruk for «studiekompetanse» slik vi definerer det, for de skal ikke nødvendigvis begynne å studere ved universiteter og høyskoler, de ønsker å kunne bruke sin utdanning til å skaffe seg relevant arbeid i Norge og trenger hovedsakelig avansert norskopplæring og praksis i norsk skriftlig og muntlig. Dette tilbudet kunne de ikke få i den fylkeskommunen jeg arbeidet, som de hørte til. Her synes det å være et ganske stort behov, som ikke Sommerskolen ved Universitetet i Oslo eller Folkeuniversitetet kan dekke. Det er de to institusjonene som tilbyr norsk på høyere nivå, og det er basert på egenbetaling, noe som er vanskelig for mennesker uten tilstrekkelig inntekt.

Det syntes underlig og ikke tilstrekkelig gjennomtenkt at UDIR bestemte seg for å forkaste R94-læreplanen «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» og innføre LK06 for samtlige elever i norsk i videregående opplæring, studiespesialiserende retning, uansett hva slags bakgrunn de hadde, i 2006. Når alle også skulle vurderes etter de samme kriterier ville sannsynligheten være stor for at mange flere som ikke har norsk som morsmål falt fra i løpet av skoletiden og ikke fullførte videregående, eller stryker til eksamen. Det gjaldt så vel vanlig skoleungdom i ordinær skole, men i særlig grad voksne innvandrere med kort botid i Norge. Dette ble også konsekvensen, dokumentert gjennom statistikk og rapporter som er omtalt i denne oppgaven.

Det er stor forskjell på minoritetsspråklige født i Norge av utenlandske foreldre og minoritetsspråklige som kommer til norsk sent i sitt eget skoleløp. For de sistnevnte kunne læreplanen R94 virke mer overkommelig og mindre omfattende. For å kunne følge en felles læreplan i norsk på videregående når den er gjennomgående gjennom hele skoleløpet er det helt nødvendig at elevene har fulgt eller i det minste fått mulighet til å ta igjen det meste av det lærestoffet den inneholder for å kunne oppfylle kompetansemålene i norsk på videregående nivå. Et intensivkurs i grunnskolepensum i norsk ville være på sin plass, men først og fremst en grundigere og bedre organisert språkopplæring i norsk, som går ut over det daglig-kommunikasjonsnivået som deltakere i introduksjonsordningen i beste fall kan oppnå. Et mer utviklet teoretisk norsk språk, som kan brukes i akademiske sammenhenger, slik det forutsettes i kompetansemålene i norsk i VGO, tar det mye lenger tid og mange flere undervisningstimer i norsk å tilegne seg, og den muligheten bør finnes. Til dags dato har det ikke vært slik i Norge.

De voksne innvanderne med kort botid i Norge er i en spesiell situasjon. De har ofte ikke noe sosialt, norsktalende nettverk rundt seg for å venne seg til å forstå og bruke språket, ikke en gang på det grunnleggende, kommunikative hverdagsnivået. Da grunnopplæringen i norsk og samfunnskunnskap etter introduksjonsloven ble begrenset med rett og plikt til 300 timer i 2005, og kommuner og fylkeskommuner ikke fulgte opp med tilbud om ytterligere 2700 timer norskopplæring slik de skulle i følge lovverket, fikk dette i mange tilfeller de konsekvensene at mange voksne innvandrere senere ble tatt inn i videregående opplæring på voksenretten uten å ha forutsetninger for å forstå hva de var kommet inn i, hva det innebar og hvordan de skulle klare å fullføre denne opplæringen og bestå eksamen. Strykprosenten har da også vært svært høy i årene etter 2005 for denne gruppen, og det virker som svært dårlig samfunnsøkonomi. Mange av disse voksne innvandrerelevne skulle ikke vært tatt inn på videregående på den måten, men fått et alternativt opplegg som kunne føre til en språktest på ulike nivåer som kunne gi formell språkkompetanse og

dermed åpne mulighetene til å ta i bruk sin realkompetanse, utdanning og sine evner i videre utvikling innen utdanning og arbeidsliv til beste for både dem selv og samfunnet. Dette samsvarer med konklusjonene som trekkes i NOU 2010: 7.

Utredningen foreslår en del tiltak, som for eksempel at voksne må gjøres bedre kjent med sine rettigheter og med de tilbud som finnes. Videre blir det poengtert at det må rettes et fokus på å avdekke spesialundervisningsbehov hos voksne, det må sikres lik praksis når det gjelder realkompetans, likeledes rett til særskilt språkopplæring for voksne, både på grunnskolenivå og i

Behovet for disse tiltakene har jeg forsøkt å dokumentere i denne masteroppgaven.

9.1 Fant jeg svar på mine forskningsspørsmål?

Mine forskningsspørsmål var:

Hva er rammevilkårene rundt de voksne innvandrernes læringssituasjon? Hvordan er lovverket praktisert og læreplanene i norsk tilpasset disse elevene for at de skal kunne få studiekompetanse til norske universiteter og høyskoler?

Hvilke faktorer kan ha betydning for om en voksen innvandrер med relativt kort botid i Norge fullfører videregående opplæring i studiespesialiserende retning og består eksamen i norsk skriftlig eller ikke?

Når jeg går gjennom mine funn om rammevilkårene for læringssituasjonen til mine informanter og resten av gruppen jeg omtaler som mitt «case», ser på lovverket rundt dem, læreplanene som ble brukt, sammenfatter dette med mine informanters bidrag, og sammenlikner med NOU 2010: 7 og rapportene som er kommet i ettertid, har jeg kommet fram til følgende svar:

Rammevilkårene rundt de voksne innvandrernes læringssituasjon er forankret i Opplæringsloven og Introduksjonsloven. Det kommer frem av utredningen og rapportene jeg har undersøkt at de ulike kommunene og fylkeskommunene har tolket og praktisert lovverket svært ulikt. Det kan synes som enkelte faktorer i kommuneøkonomien har spilt inn, jf. «Godt no(rs)k? –Om språk og integrering» (IMDi 2011: 41). I mitt «case» ble §4A-3 i Opplæringsloven vært tolket svært ensidig, idet samtlige elever ble tatt inn i videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram, uten annen forutgående norskopplæring enn 300 timer norsk og samfunnskunnskap etter Introduksjonsloven. De fikk ikke tilbud om ytterligere 2700 timer norskopplæring etter behov, slik introduksjonsloven påbyr, de hadde ikke fått tilbud om grunnskoleopplæring, og de hadde heller ikke fått tilbud om

realkompetansevurdering før de ble tatt inn på videregående opplæring, studiespesialiserende utdanningsprogram. De har heller ikke hatt noen form for særskilt språkopplæring underveis, og eventuelle behov for spesiell tilrettelegging har tilsynelatende ikke vært undersøkt, i alle fall ikke blitt dokumentert. De har ikke fått informasjon om sine rettigheter eller om hvilket skoleslag de ble tatt inn i, de har alle fall ikke oppfattet at de har fått slik informasjon.

Læreplanen i norsk med kompetansemålene for Vg1, Vg2 og Vg3 som de skulle følge var på ingen måte tilpasset det ferdighetsnivået i norsk skriftlig og muntlig som grunnopplæringen hadde gitt dem. Eksamensordningen var en hybrid mellom to læreplaner, og det var fram til siste semester uklart hvordan den ville bli. De måtte bruke læreverk som var laget for norske ungdommer med norsk grunnskole bak seg og på ingen måte tilrettelagt for disse voksne innvandrerelevne. Under halvparten av den gruppen elevene i mitt «case» hørte til bestod skriftlig eksamen i norsk og oppnådde studiekompetanse.

De faktorene som synes å ha hatt størst betydning for om de voksne innvandrerne i mitt «case» bestod eksamen er:

- 1) Videregående eller høyere utdanning fra hjemlandet.
- 2) Gode kunnskaper i engelsk.
- 3) Bakgrunn i en skriftlig språkkultur som bruker latinsk alfabet og/eller har en struktur som kan sammenliknes med strukturen i norsk.
- 4) Sterk personlig motivasjon.

Lærerens rolle har vært nevnt flere ganger i denne oppgaven. Den er svært viktig for mange elever i deres tilegnelse av faget. Men når det gjelder å bestå skriftlig eksamen i norsk etter Vg3 i studiespesialiserende utdanningsprogram er det, som jeg har vist i denne oppgaven, en grunnleggende forutsetning at en forstår, behersker og kan bruke et tilstrekkelig norskspråklig ordforråd og begrepsapparat til en slik akademisk sammenheng.

10. Hva nå? Veien videre: Endringer i regelverk og læreplaner

I 2009 kom et revisjon av *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere, løp A, Plan for deltakere med god skolekunnskap* (2009). Der ble det anbefalt å danne så homogene grupper som mulig, gjerne ut fra kriteriene 1) Grunnskole fra hjemlandet, 2) videregående skole fra hjemlandet, 3) Over 14 års skolegang, som oftest med akademisk bakgrunn.

Det var resultater fra Språkprøven som legitimerte en slik inndeling, med markert korrelasjon mellom utdanningsnivå og gjennomsnittlig resultat (Ryen 1999: 38). Men i 2010 var det fortsatt slik at elevene etter de obligatoriske 300 timene ble tatt inn på videregående uten hensyn til hvilket spor de hadde fulgt, altså hvilken utdanningsbakgrunn de hadde, etter voksenretten,⁴⁵ istedenfor å få tilbud om ytterligere 2700 timer.

Etter at NOU 2010: 7 ble publisert ser vi at Utdanningsdirektoratet ha tatt noen grep i forhold til hva som kom frem der: I siste versjon av Introduksjonsloven er rett og plikt til norskopplæring blitt utvidet fra 300 til 600 timer. I den nye versjonen av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (2012) står det videre i innledningen:

«De som har rett og plikt, eller bare rett, til 600 timer opplæring, kan få ytterligere opplæring i inntil 2400 timer ved behov. Kommunen skal gi deltakeren mulighet for opplæring opp til nivå B1 hvis deltakeren ønsker det og nivået kan nås innenfor den totale timerammen på 3000 timer.»

Oppdelingen i spor etter elevenes utdanningsbakgrunn er beholdt, noe som indikerer at en ser hvilken betydning dette kan ha.

Det er mye som tyder på at anbefalinger i NOU 2010: 7 for en stor del er tatt hensyn til i den videre planleggingen av videregående opplæring i norsk for voksne innvandrere. I *Høringsnotat om innføring av læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge* (UDIR 2012) finnes et eget punkt 3.3: *Overgangsordningen for elever med kort botid/særskilt språkopplæring*. Der slås det fast at elever og privatister med kort botid i Norge (mindre enn seks år) har rett til å gå opp til en egen eksamen etter *Norsk som andrespråk* fra Reform 94. Dette er en dispensasjonsordning som bare gjelder for skriftlig eksamen inntil en permanent ordning for denne elevgruppen er etablert. Det er en videreføring av overgangsordningen som ble innført i 2008 og i

⁴⁵ Se denne oppgaven 3.2.: Opplæringsloven §4A-3

første omgang bare skulle gjelde ut 2010. Da direktoratet evaluerte eksamen i norsk hovedmål på Vg3 våren 2010 fant de at kompetansen til elever som gikk opp etter overgangsordningen var lav eller svært lav, og at informantene i evalueringen mente at minoritetsspråklige elever har behov for en tilrettelagt eksamen.

Direktoratet kommer deretter med forslag til en ny læreplan tilpasset denne elevgruppen, som gir dem mulighet til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse uten sluttvurdering etter den ordinære læreplanen i norsk og uten å kreve at elevene er innforstått med norsk språk og kultur etter mange års opplæring.

Resultatet av denne høringen førte til *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i vgo med kort botid i Norge* (UDIR 2013) som er iverksatt pr 01.09.2013. Overgangsordningen med eksamen i NOR1049 er utvidet til å gjelde ut 2014.

Utdanningsdirektoratet viser at en har forstått og tatt konsekvensen av de erfaringene som ble gjort etter at *Læreplan i norsk* (LK06) ble innført og forsøkt gjort gjeldende for alle elever på alle trinn i norsk skole, uansett bakgrunn. Minoritetsspråklige elever er ikke en ensartet gruppe, og de voksne innvandrerne er i en klasse for seg, uten noen erfaring med norsk skolevesen. De trenger mer tid, flere timer og en særskilt ordning for å beherske norsk godt nok til at deres ressurser i form av tidligere utdanning, erfaring og evner skal kunne tas i bruk til beste for både dem selv og hele det norske samfunnet.

Det er derfor grunn til å være optimistisk på de voksne innvandrernes vegne, i det denne oppgaven går i trykken. Vi har foreløpig bare en midlertidig læreplan for Vg1 å støtte oss til, men det er et skritt i riktig retning. Når det gjelder elevene i mitt «case» er det nærmest et under at nesten halvparten lyktes med sin skriftlige eksamen i norsk etter Vg3. Men når nye elevkull med voksne innvandrere blir tatt opp til videregående opplæring i norsk for å få studie- eller yrkeskompetanse de kommende årene, er det større sjanse for at de lykkes.

11.Referanser

- Alver, Vigdis Rosvold (1999): «Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet» i Hagen, Jan Erik og Tenfjord, Kari (red): (1999): *Andrespråksundervisning – Teori og praksis* Gyldendal Akademisk 1999.
- Alver, Vigdis (2005): «Å lære å lese og skrive på andrespråket» i VOX: *Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* VOX 2005.
- Bakken, Anders og Elstad, Jon Ivar (2012): For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. NOVA rapport 7/12. <http://www.nova.no/id/25482.0> Lastet ned 13.09.2013.
- Berge, Anne Lene (1999): «Norsk som andrespråk i videregående skole» i Hagen, Jan Erik og Tenfjord, Kari (red): (1999): *Andrespråksundervisning – Teori og praksis* Gyldendal Akademisk 1999.
- Berge, Kjell Lars (2005): «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier» fra Aasen, Arne Johannes & Nome, Sture (Red.): *Det nye norskfaget* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS og Landslaget for norskundervisning (LNU) 2011.
- Berggreen, Harald, Sørland, Kjartan og Alver, Vigdis Rosvold: *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* Cappelen Damm 2012.
- BLD (2003): Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. LOV-2003-07-04-80. Barne- og likestillingsdepartementet 2003.
- Bråten, Ivar (1996): «Om Vygotskys liv og lære» i *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk forlag 1996, 2012.
- Bråten, Ivar (1996): *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk forlag 1996, 2012.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS 2012.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education*. Multilingual Matters, Clevedon 1984.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon 2000.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., Zandiani, K. H.: *Grip teksten* Vg1, Vg2, Vg3 Aschehoug 2009.
- Det europeiske rammeverket for språk (UDIR 2007): http://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf
- Dregelid, Karen Margrethe (1999): «Norskopplæring for voksne innvandrere» i Hagen, Jan Erik og Tenfjord, Kari (red): (1999): *Andrespråksundervisning – Teori og praksis* Gyldendal Akademisk 1999.
- Dregelid, Karen Margrethe, Norsk språkttest (UiB/FU 2005): «Vurdering av norskferdigheter» i VOX: *Metodisk veiledning: Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. VOX 2005.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet – Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal 1995.

Eksamensoppgaver og eksempeloppgaver (passordbeskyttet):

<http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Eksamen-Kunnskapsloftet/>

Fafo Institutt for arbeidsliv og velferdsforskning (2010): Krafttak for norskopplæring – et første inntrykk. <http://www.fafo.no/pub/rapp/10106/10106.pdf> Lastet ned 17.09.2013.

Furre, Ann-Karin og Ree, Nils Arne (1999): «Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige» i Hagen, Jan Erik og Tenfjord, Kari (red): (1999): *Andrespråksundervisning – Teori og praksis* Gyldendal Akademisk 1999.

Gjerseth, Marit (2004): *Norskopplæring for voksne innvandrere – hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo 2004.

Golden, Anne & Hvistendahl, Rita (2010): «Skriveforskning i et andrespråksperspektiv» i NOA 2/2010, ISSN 0801-3284 2010.

Golden, Anne & Larsen, Vibeke (2005): «Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritetselever i videregående skole» i NOA 1-2/2005 2005.

Goody, Jack (2000): *The power of written tradition*. Smithsonian Institution Press, Washington and London 2000.

Hagen, Jan Erik og Tenfjord, Kari (red): (1999): *Andrespråksundervisning – Teori og praksis* Gyldendal Akademisk 1999.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NewYork: Routledge. 2009.

Hertzberg, Frøydis (2011): «Skrijving i fagene – viktig, riktig og nødvendig». Fra Flyum, Karl Henrik & Hertzberg, Frøydis (Red.): *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget 2011. S. 10-11.

Hinkel, Eli (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 2005. Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Mahwah, New Jersey. London 2005.

Hvistendahl, Rita (2000): «Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann ...» *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860 – 1900*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo 2000.

Høie, Else Marie (2009): *EN EGEN STEMME. Analyse av kommunikativ virksomhet hos minoritetsspråklige pleiere på en omsorgsinstitusjon*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Våren 2009.

IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) (2011): Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant norske innvandrere. <http://www.imdi.no/no/Nyheter/2011/Brukerundersokelse-i-norskopplaringen/> Rambøll 2011. Lastet ned 07.09.2013.

IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) (2011) *Godt no(rs)k?* (2011) En kunnskapssamling utgitt av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 09.06.2011. <http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Rapporter/2011/Godt-norsk---om-sprak-og-integrering/> Lastet ned 17.09.2013.

Kjelsaas, Line (2011): *Om å snakke samme språk. En studie av ansattes synspunkter på frafall fra norskopplæring blant voksne innvandrere*. Masteroppgave i sosiologi. Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo. Vår 2011.

Kompetanse for kvalitet.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2011/strategi-for-videreutdannig-av-larere.html?id=533990 Lastet ned 31.07.2013.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): Mønsterplan for grunnskolen M87: Omtales i Kunnskapsdepartementet (2007) i NOU 2007: 6.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-6/8/2.html?id=471538> lastet ned 29.07.2013

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo, 10. november 1994. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

[http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles allmenne fag](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles_allmenne_fag) Lastet ned 23.02.2013. (Finnes kun som word-fil på UDIRs sider.)

Kulbrandstad, Lise Iversen (2005): «Rom for andrespråk – perspektiver fra klasseromsforskning» i NOA 1-2/2005 2005.

Kunnskapsdepartementet: Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) (2003) (sist endret: [LOV-2011-06-24-19](http://lovdata.no/all/nl-20030704-080.html) fra 2013-09-01 : <http://www.lovdata.no/all/nl-20030704-080.html> Lastet ned 15.08.2013.

Kunnskapsdepartementet: Lov om voksenopplæring (voksenopplæringsloven): <http://lovdata.no/all/nl-20090619-095.html> Lastet ned 15.09.2013.

Kunnskapsdepartementet 2010: NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kapittel 9 og 11. Digital versjon: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> Lastet ned 27.07.2013.

Kunnskapsløftet – lærer elevene mer? Powerpointpresentasjon ved Thomas Nordahl 19.10.2010. <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Skolelederkonferansen2010/10%20T%20Nordahl.pdf> Lastet ned 27.03.2013.

Markussen, E. Frøseth, M.W: og Grøgaard, J. (2009): *Inkludert eller segregert. Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 17/2009 2009.

Nikolaisen, Siri (2012): *Samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En idéstudie*. Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo 2012.

Nistov, Ingvild (2001): *Referential choice in L2 narratives – a study of Turkish adolescent immigrant learning Norwegian*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo 2001.

Nordahl, Thomas (2010):

<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Skolelederkonferansen2010/10%20T%20Nordahl.pdf> Lastet ned 15.04. 2013.

Norris, John M og Lourdes Ortega (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. S. 417-528 i *Language Learning* 50:3

Norsk som andrespråk – overgangsordning. Forlengelse av overgangsordning (2011, sist endret 18.02.2013): <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Overgangsordninger/Overgangsordningen-i-norsk-som-andresprak/> Lastet ned 15.03.2013.

Opplæringsloven. (1998) <http://www.lovdata.no>. Lastet ned 27.03.2013 Ny versjon: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-19980717-061.html#map005> Lastet ned 20.07.2013.

Reksten, Nina (2010): *Mellom pedagogikk og integreringspolitikk. Søkelys på reformen i opplæringen norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere etter introduksjonsloven av 2005*. Masteroppgave. Masterprogrammet i Utdanningsledelse. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo våren 2010.

Reform 97. <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403> lastet ned 29.07.2013

Ryen, Else (1999a): «Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk» i Hagen, John Erik og Tenfjord, Kari: «*Andrespråksundervisning – teori og praksis*». Prisme, Gyldendal Akademisk 1999.

Ryen, Else (1999b): «Fagspråk – språk for spesielle formål» i Hagen, John Erik og Tenfjord, Kari: «*Andrespråksundervisning – teori og praksis*». Prisme, Gyldendal Akademisk 1999.

Ryen, Else (2010): «Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt» i NOA 2/2010 2010.

Selj, Elisabeth og Ryen, Else (red.) (2008): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. 2. utgave. Cappelen Damm AS, 2008.

Svendsen, Bente Ailin (2004): *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo 2004.

St. Meld. Nr. 17 (2000-2001): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-17-2000-2001-.html?id=194121> lastet ned 15.08.2013

Tenfjord, Kari (2005): «Andrespråkslæring og den nye læreplanen – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming» i VOX: *Metodisk veiledning: Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. VOX 2005.

Tjora, Aksel (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS 2012.

UDIR (2006): «Delrapport mai 2005» i *Framtidas norskfag*. Utdanningsdirektoratet 2006.

UDIR (2010): Brev om overgangsordningen i norsk som andrespråk (2010):
http://www.udir.no/Upload/Brev/Eksamen/H2010/5/Forlengelse_av_overgangsordning_for_skriftlig_eksamen_norsk2_NOA_for_elever_og_privatister_med_kort_botid_i_Norge.pdf?epslanguage=no
Lastet ned 20.04.2013.

UDIR (2010): Læreplanen i norsk (LK06). NOR1-04 Utdanningsdirektoratet (2010). Utgått. Finnes på URL: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/> Lastet ned 27.03.2013.

UDIR (2013): Norsk som andrespråk – overgangsordning (2011). Sist endret 18.02.2013:
<http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Overgangsordninger/Overgangsordningen-i-norsk-som-andresprak/> Lastet ned 27.03.2013.

Van Lier, Leo (2005): “Case study” i Hinkel, Eli: *“Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning”* 2005. Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Mahwah, New Jersey. London 2005.

VOX (2010) Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk :VOX-speilet 2010.
http://www.vox.no/PageFiles/12889/Vox-speilet%202010_webversjon.pdf Lastet ned 17.09.2013

VOX(2012) Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (2012): *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
http://www.vox.no/PageFiles/1377/Laereplan_norsk_samfunnskunnskap_BM_web.pdf lastet ned 08.09.2013

VOX (2005) Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet 2005: *Metodisk veiledning for Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
http://www.vox.no/upload/Nedlastingssenter/metodiskveiledning_sec.pdf lastet ned 28.03.2013

VOX (2006, 2007, 2008). Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet: *basis 2006!*, *Basis 2007!*, *Basis 2008!*

VOX (2008). Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet 2008: *Arbeidsnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet*. VOX 2008.

VOX (2005) i samarbeid med Gölin Kaurin Nilsen, Johannes læringssenter (2005): «Sentrale begreper i norskplanen» i VOX: *Metodisk veiledning: Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. VOX 2005.

Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and language*. The MIT Press, Cambridge, Mass. 1986.

Øzerk, Kamil Z. (1996): “Vygotsky i tospråklighetsforskningen” i: Bråten, Ivar (1996): *Vygotsky i pedagogikken* s. 160-187. Cappelen Akademisk 1996.

Øzerk, Kamil Z. (2008): "Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori" i Selj, Elisabeth og Ryen, Else (2008): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. 2. Utgave. S. 260 – 269. Cappelen Damm AS, 2008.

12. Vedlegg

- 1) Timeplan for voksenopplæringen 2012-2013
- 2) Spørreskjema.
- 3) Spørreskjema besvart av “Blessing”
- 4) Spørreskjema besvart av “Malee”
- 5) Spørreskjema besvart av “Merit”
- 6) Fordypningsemne “Blessing”
- 7) Fordypningsemne “Merit”
- 8) Fordypningsemne “Joy”

Vedlegg 1: Timeplan for voksenopplæringen 2012-2013

Timeplan skoleåret 2012/2013

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag
Kl. 17.15 - 20.30	Kl. 17.00 - 20.30	Kl. 18.00 - 20.30	Kl. 18.00 - 20.30
Naturfag	Norsk Vg3	Norsk minoritetsspråklige Vg2	Norsk Vg2
Lærer:	Lærer:	Lærer:	Lærer
Rom: NF1	Rom EDB2	Rom EDB2	Rom: EDB2
Kl. 17.15 - 19.45	Kl. 17.00 - 20.30	Kl. 17.15 - 20.30	Kl. 17.00 - 20.30
Engelsk grunnleggende	Norsk minoritetsspråklige Vg3	Engelsk	Matematikk 1P Matematikk 2P
Lærer:	Lærer:	Lærer:	Lærer
Rom: EDB3	Rom: EDB2	Rom: EDB3	Rom: EDB1
Kl. 17.15 - 20.30			
Historie Samfunnsfag			
Lærer:			
Rom:EDB3			

Vedlegg 2: Spørreskjema

Spørreskjema til voksne minoritetsspråklige elever på videregående studiespesialiserende linje i (navn) Fylkeskommune i tiden august 2009 – juni 2011.

1. Først om ditt morsmål: Er det et skriftlig språk eller et rent muntlig språk?
2. Hvilke andre språk kan du snakke og forstå muntlig?
3. Hvilke andre språk kan du skrive og lese?
4. Hvor mye norsk kunne du da du kom til Norge?
5. Fikk du norskundervisning (introduksjonsprogrammet, 300 timer i norsk og samfunnskunnskap) med en gang du kom til Norge?
6. Hvis svaret er «nei» på forrige spørsmål, hvor lenge måtte du vente?
7. Fikk du tilbud om mer enn de 300 timene?
8. Hvor mye og hva slags skolegang hadde du fra hjemlandet ditt?
9. Fikk du tilbud om fagnorsk, realkompetansevurdering eller kartleggingsprøve?
10. Hadde du bestått norsk grunnskoleeksamen før du ble tatt inn på videregående?
11. Hadde du bestått Norskprøve 2 eller 3 før du ble tatt inn på videregående?
12. Hadde du gått på forkurset «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter»?
13. Hva trodde du «Norsk på videregående studiespesialiserende linje» var?
14. Hva ville du bruke denne studiekompetansen din til?
15. Leste du læreplanen? Hvis ja, forsto du den?
16. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å lese lærebøkene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

17. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å forstå det læreren forklarte, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?
18. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å delta muntlig i timene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?
19. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å gjøre skriftlige oppgaver, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?
20. Hvordan leverte du skriftlige oppgaver?
- a) på papir med håndskrift (kulepenn, blyant)
 - b) som utskrifter på papir fra PC
 - c) elektronisk til en læringsplattform fra PC
21. Fikk du låne PC på skolen, eller brukte du din private?
22. Hvordan lærte du å bruke PC-en til å skrive dokumenter, presentasjoner, søke informasjon på Internet o.l., hvis du ikke kunne det fra før?
23. Hva var det mest vanskelige med norskfaget på videregående for deg?
24. Hvordan gikk det med deg til eksamen?

Vedlegg 3: Spørreskjema besvart av “Blessing”

Spørreskjema til voksne minoritetsspråklige elever på videregående studiespesialiserende linje i (navn) Fylkeskommune i tiden august 2009 – juni 2011

1. Først om ditt morsmål: Er det et skriftlig språk eller et rent muntlig språk?

- Muntlig og skriftlig

2. Hvilke andre språk kan du snakke og forstå muntlig?

- Igbo, engelsk, brokin-english/pidgin-english

3. Hvilke andre språk kan du skrive og lese?

- Igbo, engelsk og pidgin-english

4. Hvor mye norsk kunne du da du kom til Norge?

- Ingen

5. Fikk du norskundervisning (introduksjonsprogrammet, 300 timer i norsk og samfunnskunnskap) med en gang du kom til Norge?

- Nei

6. Hvis svaret er «nei» på forrige spørsmål, hvor lenge måtte du vente?

- 2 år

7. Fikk du tilbud om mer enn de 300 timene?

- Nei

8. Hvor mye og hva slags skolegang hadde du fra hjemlandet ditt?

- Videregående skole

9. Fikk du tilbud om fagnorsk, realkompetansevurdering eller kartleggingsprøve?

- Nei

☐ 10. Hadde du bestått norsk grunnskoleeksamen før du ble tatt inn på videregående?

- Nei

11. Hadde du bestått Norskprøve 2 eller 3 før du ble tatt inn på videregående?

- Ja, Norskprøve 3

12. Hadde du gått på forkurset «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter»?

- Nei

13. Hva trodde du «Norsk på videregående studiespesialiserende linje» var?

- En ”fortsettelse” av norskkurset i høyere nivå, men som ikke skulle inkludere læren om historie- og utvikling av det norske språket

14. Hva ville du bruke denne studiekompetansen din til?

- Å bli bedre på norsk både skriftlig og muntlig, også til høyere utdanning

15. Leste du læreplanen? Hvis ja, forsto du den?

- Nei

16. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å lese lærebøkene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

- 5

17. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å forstå det læreren forklarte, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

- 10

18. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å delta muntlig i timene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

- 10

19. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å gjøre skriftlige oppgaver, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

- 8

20. Hvordan leverte du skriftlige oppgaver?

a) på papir med håndskrift (kulepenn, blyant)

21. Fikk du låne PC på skolen, eller brukte du din private?

- Min private

22. Hvordan lærte du å bruke PC-en til å skrive dokumenter, presentasjoner, søke informasjon på Internet o.l., hvis du ikke kunne det fra før?

- Ja, kjøpte en PC og prøvde/spurte meg fram til det jeg vil

23. Hva var det mest vanskelige med norskfaget på videregående for deg?

- Å forstå læreboka og eksamensspørsmålene riktig

24. Hvordan gikk det med deg til eksamen?

- Brukbart, fikk 3 i karakter, klagde uten hell.

Vedlegg 4: Spørreskjema besvart av “Malee”

Spørreskjema til voksne minoritetsspråklige elever på videregående studiespesialiserende linje i (navn) Fylkeskommune i tiden august 2009 – juni 2011.

1. Først om ditt morsmål: Er det et skriftlig språk eller et rent muntlig språk?

Mitt Thai språk er både skriftlig og muntlig språk.

2. Hvilke andre språk kan du snakke og forstå muntlig?

Engelsk.

3. Hvilke andre språk kan du skrive og lese?

Engelsk.

4. Hvor mye norsk kunne du da du kom til Norge?

Null.

5. Fikk du norskundervisning (introduksjonsprogrammet, 300 timer i norsk og samfunnskunnskap) med en gang du kom til Norge?

Ja, jeg fikk norskundervisning med en gang da jeg kom til Norge.

6. Hvis svaret er «nei» på forrige spørsmål, hvor lenge måtte du vente?

Måtte svare: Første tre måned måtte jeg betale selv fordi jeg var en turist, men etter jeg giftet meg med nordmann da er det gratis.

7. Fikk du tilbud om mer enn de 300 timene?

Jeg er ikke sikker. det er så lenge siden, men jeg fikk bestått norsk prøve for innvandrere I 2005.

8. Hvor mye og hva slags skolegang hadde du fra hjemlandet ditt?

15 år/ bachelorgrad fra Thailand.

9 Fikk du tilbud om fagnorsk, realkompetansevurdering eller kartleggingsprøve?

Nei, ikke med en gang på norskkurs, men det fikk jeg i 2011.

10. Hadde du bestått norsk grunnskoleeksamen før du ble tatt inn på videregående?

Nei, det har jeg ikke.

11. Hadde du bestått Norskprøve 2 eller 3 før du ble tatt inn på videregående?

Ja, jeg har bestått Norskprøve for innvandre i 2005

12. Hadde du gått på forkurset «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter»?

Nei, jeg har ikke.

13. Hva trodde du «Norsk på videregående studiespesialiserende linje» var?

Det var nok ikke helt klart for meg, men det var interessant og gøy da vi var

i gang i norskstimene. Interessant, lærerikt og nyttig.

14. Hva ville du bruke denne studiekompetansen din til?

Jeg hadde lyst til å studere videre.

15. Leste du læreplanen? Hvis ja, forsto du den?

Ja, jeg har lest læreplanen. Og jeg forsto den.

16. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å lese lærebøkene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

Alle norsk bøkene leste jeg mer enn en gang (mange ganger) - "for å forstå". det vil si nr. 5

17. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å forstå det læreren forklarte, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

Da kan det blir nr. 8 ;-)

18. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å delta muntlig i timene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

Da kan det blir nr. 6 ;-)

19. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å gjøre skriftlige oppgaver, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

Da kan det blir nr. 3 ;-)

20. Hvordan leverte du skriftlige oppgaver?

a) på papir med håndskrift (kulepenn, blyant)

b) som utskrifter på papir fra PC

c) elektronisk til en læringsplattform fra PC

21. Fikk du låne PC på skolen, eller brukte du din private?

Nei, jeg brukte min egen PC.

22. Hvordan lærte du å bruke PC-en til å skrive dokumenter, presentasjoner, søke informasjon på Internet o.l., hvis du ikke kunne det fra før?

Jeg kunne det før jeg flytte til Norge.

23. Hva var det mest vanskelige med norskfaget på videregående for deg?

Det var å gjøre norsk skriftlige oppgaver, setningsbygging og korrekt bøying av verb og substantiv.

24. Hvordan gikk det med deg til eksamen?

Det gikk bra. Mann får igjen for å jobbe hardt...

Vedlegg 5: Spørreskjema besvart av “Merit”

Spørreskjema til voksne minoritetsspråklige elever på videregående studiespesialiserende linje i (navn) Fylkeskommune i tiden august 2009 – juni 2011.

1. Først om ditt morsmål: Er det et skriftlig språk eller et rent muntlig språk?

Amharisk, et skriftlig og muntlig språk.

2. Hvilke andre språk kan du snakke og forstå muntlig?

Tigrigna (et annet språk i Etiopia), Geez (språk som brukes for kirkenstjeneste)

Engelsk (opplæring fra barneskole til og med på universitets nivå)

Norsk (videregående + universitets utdanning (PPU))

3. Hvilke andre språk kan du skrive og lese?

Tigrigna (et annet språk i etiopia), Geez (språk som brukes for kirkenstjenneste)

Engelsk (opplæring fra barneskole til og med på universitets nivå)

Norsk (videregående + universitets utdanning (PPU))

4. Hvor mye norsk kunne du da du kom til Norge?

Ikke noe i det hele tatt.

5. Fikk du norskundervisning (introduksjonsprogrammet, 300 timer i norsk og samfunnskunnskap) med en gang du kom til Norge?

Nei.

6. Hvis svaret er «nei» på forrige spørsmål, hvor lenge måtte du vente?

Jeg måtte ikke vente noe særlig, men jeg var på universitetsutdanning som går på engelsk, og min tanke var å reise tilbake til Etiopia, da hadde jeg ikke planer for å lære norsk. Etter 3 år master grad utdanning (på engelsk) og ett år på jobben her i Norge (som var på engelsk) så jeg fordelen å lære norsk. Jeg begynte å lære norsk på voksenopplærings senter på Ås i 2006.

7. Fikk du tilbud om mer enn de 300 timene?

Nei, jeg fikk ikke tilbud om en eneste time, jeg betalte for alle timene som jeg fikk undervisning i voksen opplæringen.

8. Hvor mye og hva slags skolegang hadde du fra hjemlandet ditt?

Bachelor grad fra Etiopia i plantevitenskap og master grad fra UMB, Norge.

9. Fikk du tilbud om fagnorsk, realkompetansevurdering eller kartleggingsprøve?

Nei.

10. Hadde du bestått norsk grunnskoleeksamen før du ble tatt inn på videregående?

Nei.

11. Hadde du bestått Norskprøve 2 eller 3 før du ble tatt inn på videregående?

Ja. Norskprøve 3.

12. Hadde du gått på forkurset «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter»?

Nei.

13. Hva trodde du «Norsk på videregående studiespesialiserende linje» var?

En videreutdanning i språkopplæring. Hadde ikke vist at det vær språkhistorie, eller litteratur analyse.

14. Hva ville du bruke denne studiekompetansen din til?

Vet ikke.

15. Leste du læreplanen? Hvis ja, forsto du den?

Nei, ikke denne gangen.

16. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å lese lærebøkene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

1.

17. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å forstå det læreren forklarte, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

9.

18. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å delta muntlig i timene, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

7 (fordi vi fikk lov til å snakke selv om det ikke var lett å forstå hva vi sier til hver andre) samtidig var det 3 (fordi vi hadde så ulike morsmål og vi nesten alle snakket norsk i våres «dialekt» og uttalene i norsken var helt annerledes fra den vanlige). Jeg husker en student spesielt fordi hun var fra Vietnam (vil jeg tro) kunne jeg ikke forstå hva hun sier i det hele tatt.

19. Hvor lett eller vanskelig syntes du det var å gjøre skriftlige oppgaver, på en skala fra 1 til 10, der 1 betyr «veldig vanskelig» og 10 betyr «veldig lett»?

2.

20. Hvordan leverte du skriftlige oppgaver?

Alle de fire måtene; det vil si håndskrift, utskrift, elektronisk plattform (itslearning), minnebrikk,

a) på papir med håndskrift (kulepenn, blyant)

b) som utskrifter på papir fra PC

c) elektronisk til en læringsplattform fra PC

21. Fikk du låne PC på skolen, eller brukte du din private?

Hadde hatt min egen PC.

22. Hvordan lærte du å bruke PC-en til å skrive dokumenter, presentasjoner, søke informasjon på Internet o.l., hvis du ikke kunne det fra før?

Hadde lært før jeg kom til Norge.

23. Hva var det mest vanskelige med norskfaget på videregående for deg?

Selve språket.

24. Hvordan gikk det med deg til eksamen?

Ikke veldig bra. Fikk 3.

Vedlegg 6: Fordypningsemne «Blessing»

Fordypningsemne:

Mitt morsmål Igbo (Ibo)

Igbo er det offisielle språket i sørøst Nigeria. Språket Igbo er opprinnelig fra Nigeria hvor det er et nasjonalt språk. Det finnes også noen grupper mennesker andre steder i Vest-Afrika som snakker Igbo, for eksempel i Kamerun og Equatorial Guinea. Det er omtrent 25 millioner mennesker som snakker Igbo i dag. Av disse er ca. 20 millioner fra Nigeria.

Igbospråket er et språk som stammer fra den Niger-Kongo-språkfamilie som er fra 1200/1300-tallet, altså før kolonitiden i Vest-Afrika.

Igbospråket “Asụsụ igbo” som det heter i språket, har omtrent 25 forskjellige dialekter og de varierer fra sted til sted.

I likhet med det norske alfabetet har Igbo også det latinske alfabetet. Igbo har 36 bokstaver i alfabetet, som gjengitt i tabell 1 og 2 nedenfor.

A a	B b	CH ch	D d	E e	F f
G g	GB gb	GH gh	GW gw	H h	I i
! i	J j	K k	KP kp	KW kw	L l
M m	N n	Ń ń	NW nw	NY ny	O o
Ọ ọ	P p	R r	S s	SH sh	T t
U u	Ụ ụ	V v	W w	Y y	Z z

Tabell 1: Igbo alfabetet.

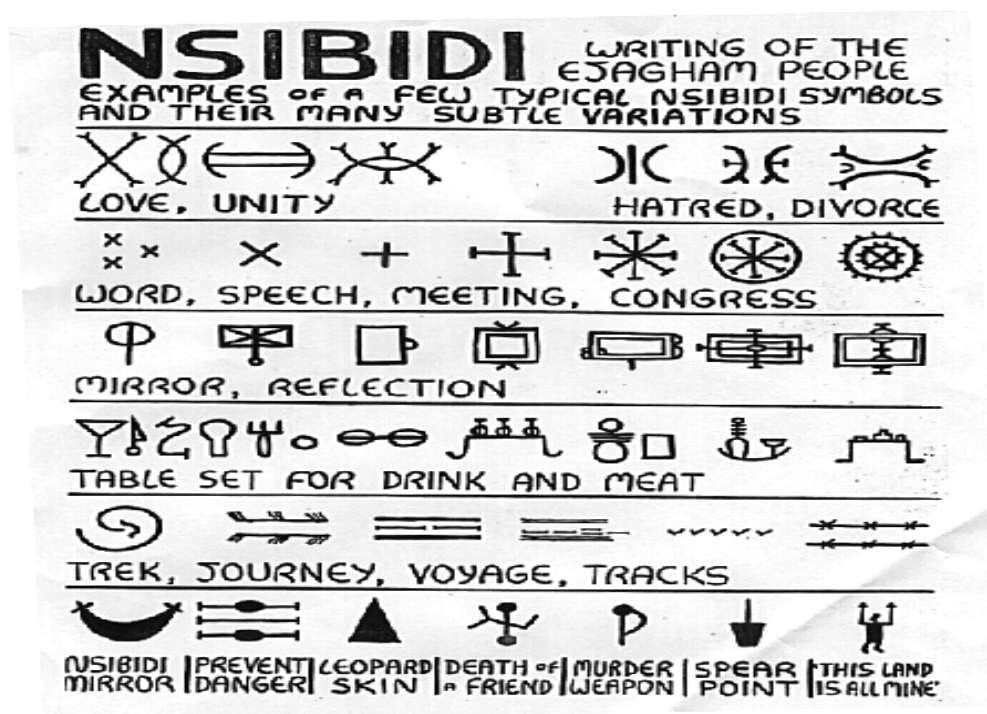
A	E	I	Ị	O	Ọ	U	Ụ
---	---	---	---	---	---	---	---

Tabell 2: Vokalene i Igbo alfabetet.

Igbo har 8 vokaler og 28 konsonanter. Ni av konsonantene er digrafer, to bokstaver som representerer en lyd. Disse er; Ch, Gb, Gh, Gw, Kp, Kw, Nw, Ny og Sh. I norsk har man også digrafer og trigrafer men her står ikke bokstavene sammen i alfabetet, de står hver for seg som for eksempel kjærlighet og skjerm (Kj, Skj) og mange mer.

Bokstavene Ị, Ọ og Ụ har diakritiske tegn enten over eller under seg. Disse er vokaler og en konsonant som uttales på en bestemt måte. Skriftlig kan også diakritiske tegn brukes på de andre vokalene til å synliggjøre tonefallet og betydningen i et ord som har flere betydninger. Eksempler på dette er Ákwà som betyr klær, og Àkwá som betyr egg. I tillegg finnes det tre andre betydninger av ordet når det har andre diakritiske tegn.

I året 1848 reiste to tyske misjonærer til Igboland for å samle språket til ett, men da de kom på 250 ord og 24 helt forskjellige dialekter av samme språk, skjønte de at oppdraget skulle være å identifisere hvilken dialekt som tilhørte hvor. I 1882 var det den britiske misjonæren Samuel Crowther som ga ut boka “ordforråd av Ibo språket”. Boka fungerte som ordbok. På denne tiden var det skrevet og gitt ut ca. 50 bøker/lommebøker i igbo, men ingen av dem hadde mer enn 17 sider. I mellomtiden brukte lokalfolket “Nsibidi Ideogrammer” til å formidle språket skriftlig. Nsibidi Ideogrammer er tegn og symboler som har betydninger og et eksempel på slike er vist i figur 1.



Figur 1: Eksempler på NSIBIDI symboler.

Etter at kolonimakten Storbritannia tok over Nigeria i begynnelsen av 1900-tallet kom endelig alfabetet. Kolonimakten utdannet sine nigerianske generaler og lærte dem engelsk. Misjonærene brukte først engelsk i sine oppdrag om å spre kristendom, men etter hvert fikk de oversatt bibelen til igbo slik at folk flest kunne forstå den.

I 1930 gav igbomannen, Pita Nwana ut romanen "Omenuko". Dette var den første romanen som var skrevet på ibospråket. I 1958 kom Nigerias og også Afrikas største roman gjennom tidene "Things Fall Apart" av Chinua Achebe. Boka var først skrevet på igbo for siden å bli skrevet på 40 andre språk. Dette løftet igbospråket ytterligere.

Etter kolonimakten i 1960-årene ble det satt i gang et arbeid om å samle igbospråket til ett språk, og å bestemme hvilke dialekter som skulle brukes som den endelige igbo. Det ble dannet et språkråd og i 1972 ble det enighet om å bruke kun to av dialektene som det nasjonale språket. Disse var dialekter fra Owerri og Umuahia.

Opprinnelsen til Ibofolket har vært gjenstand for mye spekulasjoner, og det er først i de siste femti årene at noe virkelige arbeid har blitt utført i dette emnet. Som enhver gruppe mennesker var ibofolket ivrige etter å oppdage sin opprinnelse og rekonstruere hvordan de kom til å bli hvor de er i dag.

Igbo ble veldig påvirket av kolonitiden. Under kolonitiden var det forbudt å undervise i igbo og dessuten hadde de ganske få lærere som kunne undervise det skriftlige igbo. Lærerne fikk ikke bruke igbo eller undervise i det på skolene og det var pålagt at all undervisning skulle være på engelsk. For å kunne lære skriftspråket igbo måtte man lese bøker som var skrevet på igbo. Kun i kirkene kunne man skrive ned sitater fra bibelen på igbo og slik fikk folket øvd på deres skriftlige språk. Etter kolonimakten anerkjente den nigerianske regjeringen språket igbo som et nasjonalt språk for igbofolket.

Fram til året 1999 da Nigeria fikk ny grunnlov og demokrati ble det ikke undervist i igbo på skoler. Det fantes ikke engang pensum i igbo takket være kolonipåvirkningen. I dag er igbo et eget fag på alle skoler fra barneskolen til universitetet. Alle andre fag blir undervist på engelsk. Mens førstespråket er igbo er andrespråket engelsk.

Kristendommens påvirkning til språket var positiv. Den kom med Bibelen og lærdom om Gud og Jesus. Folk ble mer og mer samlet sammen og språket ble bedre. De skrev gjerne ned sitater fra bibelen og det skriftlige språket begynte. Bibelen var en av de første bøkene som ble oversatt fra engelsk til igbo. Det var ikke bare igbo folket lærte fra bibelen, de lærte seg også engelsk både skriftlig og muntlig.

Måten folket snakket på forandret seg. De snakket mye med ordtak men nå kunne de mer enn bare det, de kunne uttrykke seg enda bedre enn før med mange nye ord de tidligere ikke visste at fantes.

Dette gjorde det mulig for mange nye navn på ting som ikke ellers hadde navn fra før av. Disse fikk engelske navn skrevet på igbo som for eksempel Blu (blå), Penaipulu (ananas), Popo (papaya), Granut (peanøtter), Ketul (vannkoker), Letta (brev). Disse ordene er fremmedord. Mange av fremmedordene har nå navn på igbo fordi det er blitt funnet navn for dem. Under kolonitiden gikk det tapt mange navn på ting, et av disse er Oroma (appelsin), som fikk navnet “Orengi” under kolonitiden.

Som sagt har igbo eller ibo, som det også heter, latinske alfabeter. Og akkurat som norsk er den veldig mye påvirket av det engelske språket. Dette gjør at setningsbygningen og grammatikken ikke er langt unna fra den norske. Eks: O nwere onye n’asu bekee/oyibo ebe a? (Er det noen som snakker engelsk her?). O nwere (Er det) onye (noen) n’asu (som snakker) bekee/oyibo (engelsk) ebe a? (her?). Dette er hvordan ordene lages og brukes.

Preposisjoner i igbo sammenlignet med norsk, eksempler: [na + motò = n’motò] som er på norsk “i bilen” og [na + oché = n’oché] som er på norsk “på stolen”.

Pronomen i igbo

1. entall: mụ (jeg), gi (du/deg) og ya (henne/hun/han/det/den)
2. flertall: ànyị (vi), ụnụ (dere) og ha (de).

Igbo har noen ord og uttrykk til én ting som gir betydning til en annen ting, for eksempel ordet “ugbọ” som betyr noe å reise med. Det gir betydning hvis man setter et nytt ord ved siden av, som for eksempel ugbọ elu (fly), ugbọ ala (bil/buss), ugbọ mmiri (båt), ugbọ igwe (tog). Alle disse ordene er ulike transportmidler.

Igbo er rikt med ordtak, sammenligninger, ironier og fortellinger. Når to eldre sitter sammen snakker de ofte med ordtak eller ironi. De sier at “en ibo mann som ikke forstår ordtak er ikke en innfødt!”.

Igbospråket er fortsatt under utvikling. Språkrådet jobber fortsatt med å klemme inn noen ord fra de andre dialektene i det offisielle skriftspråket ettersom det har vært mye uenigheter rundt dette.

Den dag i dag fins det mange måter å lære igbo på. Man hører igbo på nyheter, radio, tv og film. Det fins ordbøker, romaner, noveller, og grammatikkbøker som er skrevet på igbo og i dag er igbo et veldig attraktivt språk for mange. Det er mange igbofolk i grupper rundt omkring i verden som snakker om språket og får andre til å ville lære det. Med et ord som betyr fire til fem ting på en gang kan man fort gå seg vill, som det tidligere nevnte eksemplet “Akwa” som betyr både egg, gråting, seng, klær og dytting, og det er kun tonefallet og diakritisk tegn som forteller hva man egentlig prøver å si.

Talemåten i igbo har blitt mer påvirket av engelsk. Den voksende andel engelsktalende i befolkningen gjør at språket stadig påvirkes.

Proessen med å lære norsk var ikke så vanskelig for meg, og noe av årsaken til dette er nok de mange likhetene mellom de to språkene. For det første har begge språkene bokstaver fra det latinske alfabetet. Jeg slapp heldigvis å lære meg mange nye bokstaver og skrivemønstre. Uttalelsen av mange av bokstavene er også lik den norske, for eksempel “A” uttales som “Æ” på norsk, “I” som “Y” på norsk, “O” som “Ø” på norsk, “Q” som “Å” og lignende.

For det andre var begge språkene preget av en del engelske ord, for eksempel “video” betyr det samme på norsk, igbo og engelsk. I tillegg er grammatikken, setningsbygningen, pronomen, preposisjonen og verbbøyningen det samme. Jeg mener at selve skrivemåten er ikke så forskjellige. Ved verbbøyninger sier vi på igbo “i je ije (å gå), n’ije ije (går), jere ije (gikk), eje la ije (har gått) og ga eje ije (skal gå). Vi skriver også fra venstre til høyre.

Jeg synes personlig at det var enklere å lære norsk enn å lære engelsk, selv om jeg begynte å lære engelsk som barn i barnehagen.

Jeg er veldig stolt av språket mitt, igbo og synes at det er et av de fineste språkene i verden.

Skrevet av:

«Blessing»

Kilder:

⤴ Wikipedia.org

⤴ <http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00fwp/igbo/igbohistory.html#orthography>.

Vedlegg 7: Fordypningsemne «Merit»

(Navn) Videregående skole

språkopplæring for minoritet språklig voksne:

Er det en tapt kamp i Norge?

«Merit»

22.03.2011

Innledning

Dette året er det min siste år på videregående nivå i språkopplæringen, men fortsatt mangler jeg evnen til å snakke og skrive feilfritt. Det grunnleggende problemet jeg har er at jeg ikke har mange ord, begreper og uttrykk for å uttrykke meg flytende. Jeg har prøvd å studere alle de materialene jeg har fått avhengig av oppgaver og kravene i læreplanen. Daglig kommunikasjon, muntlig eller skriftlig, er ikke så lett som det står på læreplanen. Hver gang jeg prøver å skrive noe, enten ville jeg skrive noe uforståelig eller noe som ville ha blitt uttrykket bedre hvis en norsk leser det og korrigerer den. Jeg har gjort det og jeg fortsatt gjør det, på slutten språkopplæringen på videregående nivået.

Jeg lurte på hvorfor er det ikke mulig for meg og de fleste av de voksne som kommer til Norge som voksne for å lære språket slik det er forventet av oss. Etter å ha gått på skole for 3 eller 4 år på rad, hvorfor er det fortsatt så vanskelig å snakke, skrive, og lese dette språket på en relativt feilfri måte? Er det bare meg eller er det mange som deler mine bekymringer?

Når jeg begynner å skrive, hadde jeg ikke hatt noen referanse til hvor jeg kan få informasjon fra. Jeg har ikke noe før kunnskap som jeg kan referere min egen erfaring til. Heller ikke har jeg noen dyp kunnskap om hva status quo er i Norge om lover, institusjoner eller organisasjoner som har et oppsett for å hjelpe voksne å lære språket. Jeg ønsker bare å skrive min egen refleksjon basert på hva jeg har erfart gjennom min reise i ferd med uoppnådd misjon, å lære språket. Derfor er denne rapporten mer av en opplevelse å dele, og et forsøk på å reflektere over hva som kunne vært gjort bedre til å hjelpe meg eller andre som har gått gjennom prosessen og som venter på sin tid å gå gjennom prosessen.

Refleksjon på egne erfaringer med språkopplæring

Siden jeg begynte på videregående, leverte jeg minst 15 skriftlig oppgaver. Temaene var ganske ulike og hoved målet med oppgavene er slik at jeg blir bedre i forhold til skriftlig ferdighetene mine. Hver gang jeg får tilbake meldinger om oppgavene, står det like mange feilskrivning. Enten feil bruk av ord, feil bruk av uttrykk eller feil bruk av grammatikk. Jeg har aldri fått tilbake melding om innholdet eller skrive måten jeg bruker. I forhold til tilbake meldingene som jeg fikk av lærerne mine har jeg ikke problemer å komme med nye ideer eller forståelse av oppgavene. De fleste ganger fikk jeg tilbake melding som sier at jeg kunne ha fått top karakter hvis det ikke var språkfeilene alt for mange. Hva slags språkfeil er det? Mangel av riktig ord, bruk av feil ord, mangel av riktig begrep, grammatikk, osv.

Det er ingen skam i det å få kritikk eller korrigeringer fra lærere og kolleger på et materiale noen produserer. Det er veldig konstruktiv. Men hvis man klare ikke å skrive en eller to setninger uten feil i en stil, på grunn av en eller annen, så er det et problem på den grunnleggende læreprosessen. Jeg

sier dette fordi jeg føler at vi ikke ble lærte de grunnleggende ordene, uttrykk, idiomer, setninger og ironi i norskspråk, slik at vi vil kunne lære dem hvis vi hadde gått gjennom grunnskolens læreplan. Det kunne ikke være så vanskelig når vi ønsker å bruke dem, i skriftlig og muntlig kommunikasjon. Selv når jeg skriver dette, kan jeg føle det hvor mye feil jeg gjør, men vet ikke hvordan jeg skal rette det opp.

I følge Hiim & Hippe's didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2009), undervisning og læring i klasserommet er påvirket av innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer, mål, elev-og lærerforutsetninger og grundig vurdering. Det kan være vanskelig å skille hvilke faktorer er det viktigste i forhold til voksen opplæring, og det kan hende ganske vanskeligere å vite uten å gjøre grundig forskning, men i følge Hiim og Hippe virker de seks læringsfaktorer i samspill og alle er like viktige. Jeg synes at de rammefaktorene, målene, innholdsmessige og vurdering prosessen er de viktigste og det mest felles problemene i språkopplæringen. Men arbeidsmåter og lærerforutsetninger er ulike for de ulike elever. Hvis mange voksen innvandrere har problem for å kommunisere relativt feilfri, muntlig og skriftlig, nesten unntatt, da synes jeg de felles delene av den didaktiske relasjonsmodellen er de hoved årsakene. Men som sagt det kreves forskning for å vite hvilken og hvordan kan man løse problemet.

Den didaktiske relasjonsmodellen, Hiim, H., & Hippe, E. (2009).

Språkopplæring er påvirket på de enkeltes nivå av innspill og innsats som har blitt satt til å beherske språket. Når det gjelder voksenopplæring så er det voksne selv som skal passe på at de har gjort alt de kunne. Men om det er mangel på innholdet i læreplanen kunne ha vært lurt å kjekke læreplanen igjen. Det er i mange aviser og forskning rapporter skrevet hvor stort det er problemet med språket i forhold til integrering og arbeidslivet av de voksne innvandrere. I statistikken står det at mange innvandrere som har fått opphold i Norge fra 1.september 2005, er forpliktet til å fullføre 250 timer norskundervisning og 50 timer samfunnskunnskap for å kunne søke permanent bosettingstillatelse i Norge. Noen har rett til gratis undervisning, mens andre må betale. De som har både rett og plikt til norskundervisning, må fullføre 250+50 timer innen tre år for å få timene gratis. Norskundervisning opp til 3000 timer må være fullført innen fem år <http://www.rosenhof.oslovo.no/tilbud/tilbud1.shtml>.

Om norskopplæringen har vært effektivt i sammenligning til de 3000 timene på norskopplæring i fem år integrerings problem knyttet til det språket skulle være redusert kraftig og mange voksen som har høy utdanning skulle har blitt like behandlet i profesjonelle arbeidslivet. Når virkeligheten ikke er i nærheten til det som står i læringsmålet, er det lurt å gjøre en skikkelig forskning til å finne ut hva er årsaken til det. Jeg hører nesten hverdag i debatten om integrering og diskriminering at språkopplæring av voksen innvandrere lykkes ikke veldig. Men når jeg prøver å finne noen forskning rapporter om årsakene, så er det veldig tynt litteratur som finnes. Det slår meg kraftig tanken at om det er bare på TV og radio som vi hører om dette tema eller er det et nasjonalt tema som har blitt tatt alvorlig både i forskningen og politisk debatten? Er det noen som har prøvd for å finne årsaken og å

forslå løsninger?

Historisk

Jeg har vært på norsk skole systemet i flere år, både på videregående og på universitets nivå. Jeg har lært 3 etiopisk språk, mitt morsmål inkludert og engelsk på skolen. Det tok litt tid, men ikke som det er nå. Det utenlandsk språk jeg lærte på skolen tok ikke så mye tid som norskspråk. Selvsagt er det forskjell mellom språk vanskelighet grad når man studerer det, men man må klare å lære språket hvis man har tatt så mange timer kurs i så mange år.

Når jeg var på praksis i Ås kommune landbrukskontoret, har jeg lært mye av den daglige språk bruk i samfunnet enn i alle de språkopplæring institusjoner. Jeg fant ut også hoved grunnen at jeg ikke fikk jobb som en konsulent i landbruket eller i naturforvaltningen er det hovedsakelig pga. språkfeilene. Når jeg begynte første gang å lære språket i 2006 på Ås kommune voksenopplærings-senter hadde jeg litt norsk kunnskap som jeg lærte av det daglige livet. Jeg hadde et håp at det blir mye bedre etter de 300 timene. Ja, det var bedre til å bestå nivå 2 norskprøve. Men ikke nok for å komme på et intervju og bevise at jeg kan kommunisere på norsk.

Når jeg begynte på videregående hadde jeg håp at jeg skal lære språket mye bedre og blir jeg flytende, både skriftlig og muntlig. Hva har jeg fant ut da? På læreplanene står det at skulle vi lære litteratur og litteraturhistorie som de norske, de som kan språket for daglig og akademisk bruk. Jeg fant ut at det blir ingen norskopplæring. Når vi setter i gang med litteraturhistorie og analyse kommer det hvor dårlige vi alle var i forhold til rett skriving. Læreren vår prøvde å hjelpe oss med å finne nettkurs etter jul, men det var allerede sent nok at vi er i gang med skriving av fordypningsemnet og litterærpresentasjonen at vi kunne ikke fokusere på det.

Jeg begynte å lære norsk litteraturhistorie til og med å analysere Håvamål. Første dag når jeg var i klassen oppdaget jeg det ikke var bare det som jeg skal lære. Jeg kan jo ikke språket enda til å lese, forstå eller analyserer et norsk dikt. vi kommet fra et nivå hvor vi lager noen enkle setninger og prøver vi å forstå noe norsk eventyr fortellinger på kommunal opplæring nivå, kommet vi til et nivå hvor vi måtte lese, forstå gi muntlig og skriftlig analyse om norsk litteratur. Spørsmålet som jeg aldri svarte gjennom de 4 år språkopplæring prosessen er det når blir det bedre da.

Min erfaring er det hvis det ikke var en eller annen mangel i læreprosessen som ledet av læreplanen på alle nivåer enten kommunal, videregående eller på universitetsnivå, det skulle være ikke så mange som har problemer til å kommunisere feilfritt. Selve alle voksne har ikke like læreforutsetninger; de har ulike leve måter, læringsmetoder, utdanningsnivå, og andre forhold som skal tilpasse når man lager en språk læreplan (Holmberg & Ekeberg, 2009). Men det er samme læreplan og mål som er på plass for de voksne innvandrere og for de etniske norske i videregående nivå, i hvert fall. Hvis jeg må se med litt i dybden om innholdet i VG2 og VG3 Norsk for voksne innvandrere Jeg håper det ville gjøre det litt klarere. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204>

Læreplanen er bygget på ideen om at de som har bestått eksamen av folkeuniversitetets på nivå 2(Norskprøve 3) har mestret språket for å studere videre på videregående nivå. Det vil bety at de kan

lese og forstå og analysere for, eksempel, Henrik Ibsens Et duke hjem. Forutsetningen er at de er i stand til å forstå tekster og tekster av mange forfattere som har nynorsk som første språk. Men hvis noen prøver å se litt i dybden av pensum og innholdet i språkopplæring før VG-nivå, det være seg i kommunal eller universitetsutdanning, er det ikke et eneste ord nevnt eller tildelt for utlendinger å studere nynorsk. Det er lite eller ingen spesielle muntlige uttrykk for å bli undersøkt eller praktisert for studentene selv å forutse hva slags språkstudier de forventer når de går til videregående.

Lærebøkene på voksenopplæringen er **“Ny i Norge”, Nøkler til Norge** og noen ganger kan man komme til nivået hvor man kan klare å studere læreboka **“Stein på Stein”**. Læringsmålene er slik at studentene kan forstå dagligdags temaer i livet som arbeid, hjemme, skole og fritid. Innholdsmessig er bøkene også strukturert slik at de innebærer de læringsmålene. Opplæringsmetodene er slik at studentene kan opparbeide språk erfaring og kan lese og skrive enklere tekster med klar innhold og noen ganger kan praktisere gjenfortellinger med egne ord.

På videregående nivå bruker vi lærebøker VG1, VG2 og VG3 Gripteksten. Og ifølge mine opplysninger samme bok brukes til av dagtid studenter som har fullført ungdom skole i norsk.

Jeg mener at å ha samme språkopplæring og innhold for de to ulike språkopplæringsmåter på videregående nivå er ikke i samsvar med virkelighetene, og det ikke tilpasser de læringsforutsetningene av voksen innvandrere. Å bestå nivå 2 norsk eksamen etter 250 timer norsk opplæring på kommunal nivå kan ikke representere 10 års opplæring av språket i den vanlige skole systemet. Den representerer ikke minst det språk utvikling barn og ungdommer får gjennom hverdagslivet i samfunnet. Derfor, mener jeg det skulle være en annen måte for de voksne til å lære og mestere språket på videregående nivå eller utdanningsdirektoratet må vurdere og re-evaluere læreplanene på alle nivåer for voksenopplæringen i norsk.

Intervju med (Navn)

Jeg hadde et intervju med (Navn) på lørdag 21.05.2011. (Navn) er norsk læreren min på voksen opplærings-senteret på (navn). Målet med intervjuet var å få en oversikt over eller en ny mening om tema jeg valgte for fordypningsoppgaven for mitt siste år i norsk opplæring på (navn) videregående skole.

Jeg velger henne på grunn av hennes lange erfaring på den kommunale voksenopplæringen for norsk språk studien, på (navn). I tillegg hjelper hun de voksne som kom til skolen som nybegynnere for språkopplæring på mange måter enn språkopplæring. Hun har vært min lærer i mer enn ett år i samme institusjon. Den ga meg innsikt i at jeg kunne få den hjelpen jeg trengte.

Jeg hadde en forventning til å finne ut sin mening om hvordan voksenopplæring for norsk språk på kommunenivå lykkes, hva er utfordringene de står overfor og hva kunne vært gjort for forbedre voksenopplæringen.

Mitt spørreskjema var ikke veldig konkrete, og jeg kunne ha gjort en bedre jobb i forhold til det. Men vi klarte, med hennes veiledning, for å finne ut av utfordringene jeg har møtt å skrive oppgaven. Jeg

er veldig takknemlig for det. Hun var også veldig åpen og rett på sak når hun ga meg hennes personlige og profesjonelle meninger.

De sakene vi snakket om generelt går rundt prosessen med det norske språket opplæringen i kommunalt nivå, målet med de ulike nivåer i opplæringen, dersom innholdet de underviser var gode nok for å nå målene, de utfordringer de står overfor og om det var et riktig trekk for elevene å gå på videregående nivå etter at de er ferdige der.

Hun mener målet med voksenopplæringen er slik at studentene kan forsvare dagligdags temaer i livet som arbeid, hjemme, skole og fritid. I forhold til å oppnå disse målene er innholdet i bøkene de bruker på voksenopplæring sentret gode nok. De hjelper voksne på sin daglige kommunikasjon blant annet på jobben, i butikkene, med sine familiemedlemmer, og så videre. Utfordringen er mer relatert til graden av engasjement fra de voksne studentens side er ikke nok. Den voksne student har mye å gjøre enn bare å fokusere på sin utdanning. Dette tillater ikke dem å følge opp sine klasser, til å gjøre sine oppgaver riktig og å øve på ord og begreper de har lært på skolen. I tillegg til dette snakker de et annet språk hjemme. Den eneste gangen de har til å praktisere norsk er timene de har på skolen. Det er bare maks fire timer i uken, og som ikke kan bli nok for en effektiv språkopplæring i det hele tatt.

For spørsmålet jeg spurte henne om overføring av elevene til et videregående-nivå etter sin studie på kommunenivå, svarte hun meg følgende. Hun mener at voksenopplæringen er rettet seg mot kun for grunnleggende kunnskap om den daglige kommunikasjonen. Studentene lærer ikke noen form for akademisk konsepter på det nivået. Så hvis de ønsker å studere, norsk, på videregående eller universitetsnivå, bør det ha vært en videreutdanning hvor de kan studere faglige begreper som brukes i bestemte pedagogiske retninger. For eksempel, hvis de ønsker å studere norsk på videregående skole nivå, bør de kunne få en ekstra utdanning der de skulle få nye ord og begreper som ville hjelpe dem å håndtere opp den nye utdanningen. På videregående fokuserer norsk språk opplæringen mer på språkhistorie og litteratur analyse. Dette krever en spesiell kunnskap om nye ord og begreper de voksne elevene ville aldri komme i den voksne utdanningssystemet. Dette gjelder for de fleste av de faglige retninger noen kan studere ved en videregående skole nivå. Derfor, hvis de bare hoppe fra voksenopplæring til et videregående-nivå utdanning, er det åpenbart at de ville møte et stort gap, mangel på begreper og ord, å uttrykke seg, eller gjøre sine oppgaver riktig. Det vil også være en smertefull prosess noen kan møte når de ikke har rett læreforutsetninger.

Jeg spurte henne om hva slags utdanningsinstitusjon eksisterer for å fylle dette gapet i kunnskap, spesielt for studenter som har ambisjoner om å gå utover målene for voksenopplæring. I forhold til hennes kunnskap er universitetet utdanning ved Universitetet i Oslo ett alternativ. Der har de mange nivåer med språkstudier for nesten alt. Utfordringen er mest av studentene kan bli stilt overfor

økonomiske og andre praktiske problemer (hvis de må reise hver dag en lang avstand, for eksempel, med familien for å ta vare på og full jobb, kan være en reell hindrende sak).

Den innføringsklassen de gir i (navn) videregående skole kan være et alternativ. Der kan de lære begrepene og ordene som de trenger i en kortere periode om de ønsket seg til å studere videre på videregående. Folk høgskoler som finnes spredt over hele landet kan også være et bedre alternativ. Utfordringen er disse alternativene føre til vanskeligheter for de fleste av de voksne fordi de ikke har tiden som programmene kreves, og noen ganger kan det være en plikt til å flytte fra sitt bosted til der spesifikke skolene ligger. Dette er en reell utfordring for enhver voksen person som har en familie bosatt et annet sted og en fulltidsjobb andre steder.

Jeg spurte også henne om den nye forskriftet om norsk opplæring for voksen innvandrere. Mitt spørsmål var rettet mot hvis regelverket var rettet mot effektivisering av voksenopplæringen i kommunene. Jeg forsto hennes svar som følger. Hun mener at det er mange studenter som kan trenge mer enn 300 timer for å oppfylle voksenopplæring på sitt eksisterende nivå. De fleste av dem trenger mer enn 500 timer for å oppfylle Norskprøve 3 og samfunnskunnskap. I dette formål kan det være en nyttig justering fra politikerne side for å rette de 300 timene begrensning. Men hvis elevene var i stand til å bruke 300 timer effektivt og bruke ekstra innsats, kunne de ha vært i stand til å mestre innholdet i bøkene og temaer på voksenopplæring nivå med mye lavere antall timer. Derfor er dette et trekk av politikerne for å hjelpe de voksne som har andre forpliktelser til å nå sine mål med en lengre tidsramme, og mindre stress nivå.

Jeg spurte også henne om disse antall timer lagt var ment å gi studentene et høyere nivå av språkopplæring, dersom de trengte det. Når jeg sier høyere nivå, for eksempel høyere enn innhold og målsettingene for voksenopplæring. Jeg forsto hennes svar som følger. Voksen utdanninger er de samme som de var før de nye reglene blir forsterket. De vil ha samme innhold, på samme måte av utdanning, og de samme målene. De er også ment for samme mål, å hjelpe studentene å kunne kommunisere på norsk i deres daglige liv. Hvis noen trenger en høyere utdanning, så må man ha et annet alternativ enn voksenopplæring.

Problemet er at det kanskje ikke helt klart hvor man finner disse institusjonene og hvordan man får tilgang til dem gitt voksnes livsstil og livets forpliktelser. Jeg forstår at de nye reglene er ikke svare på dilemmaet på noen måte. Ikke de gamle ordningene heller. Hvis noen trenger å lære norskspråk på et bedre nivå, kunne jeg ikke finne svaret fra vår samtale, eller fra min egen språklæring opplevelse.

Mitt forsøk på å finne en bedre språkoppbygging har ført til en bedre kunnskap om språk-og litteraturhistorie som har sine egne fordeler, men det hjelper ikke meg til å skrive eller lese norskspråk feilfritt i det hele tatt. Min språk ferdigheter for daglige liv kommunikasjon har forbedret seg mye på grunn av den prosessen jeg gikk gjennom, men jeg kunne ikke være trygg nok til å si at jeg kan snakke og skrive flytende hvis jeg må søke på en jobb i mitt eget yrke.

Avslutning med oppsummering

Under skriveprosessen har jeg prøvd å være så spesifikk som mulig, fra identifisering av problemstillingen å skrive konklusjonen. Men jeg kan forstand at det gjenstår å eksistere mange generaliseringer og ubesvarte spørsmål. Mitt mål er å dele min smertefulle erfaring i å lære språket og klare ikke å lære det. Sikkert jeg har lært noe, noe som har hjulpet meg til å skrive denne oppgaven. Men er det nok opplæring jeg har fått i forhold til energi, tid og andre resurser jeg satt til det. Nei. Jeg tror det er mange flere opplevelser, smerter og ufortalte historier, mange jobbsøkere som ikke klarte å få en på grunn av svikt i å snakke og skrive godt norsk, historier om diskriminering og fordommer som en følge av det, historier om politisk debatt og konflikter, og så videre. Etter min mening krever dette detaljerte undersøkelser hvor av grundige og gode konklusjoner kan trekkes fra. I min personlige erfaring mangelen i å kunne lære norsk språk faller i innsatsen gjort både av opplærings institusjoner, studentene og pensum som bestemmer innholdet i utdanningen.

Dette vises også på manglende fokus blant forskeren for dagsorden. Det virker som den norske institusjonen for forskning har forlatt problemet for utlendinger til å finne ut løsninger for seg selv. Utgangspunktet er det veldig vanskelig for meg å skille hvilken er grunnen for den svikt på den opplærings prosess. Kan man peke som en måte å holde de voksne innvandrere ut av samfunnets daglig liv og felleskap? Ved å holde dem på en opplæringsprosess som ikke virker for mange år, klarer man også til å holde dem undertrykt i arbeidslivet. Da er det også lett for å skylde dem selv for å klare ikke språket og ikke klare å integrere. Problemet med integreringen sitter utgangspunktet på deres evne til å kunne uttrykke seg med språket. Svikt i en institusjon som til enhver generasjon i å realisere dette målet er en svikt i et samfunn på en eller annen måte, og konsekvensen forevige fører til et oppdelt og dårlig organisert sosial integrasjon. Det vil også føre til en retning av skjult diskriminering av utlendinger av sine kolleger eller andre borgere. Det er min egen mening at det skal være en eller annen måte for voksne innvandrere til å lære språket enn det som fines nå. Læreplanen på videregående måte å inkludere en slags språk opplæring i tillegg til det som står nå. Det skal være god engasjement av lærerne og institusjonene for konkret gjennomføring av læreplanen. Til slutt peker jeg på at voksen innvandrere kan ikke klare dette alene uten hjelp av alle. Forsknings institusjoner skal holde på noe om dette tema, ikke bare om de juridiske ordningene også om andre kriterier som har hjulpet de vanlige studenter til å mestere språket og å finne ut hvorfor er det voksen opplæringen feilet å komme på samme nivå.

Derfor er følgene mine konklusjoner:

Voksenopplæring har mye å tilby for de studentene som ikke har noen grad av norske språkkunnskaper. Hvis målet av studentene er for en daglig kommunikasjon i sitt daglige liv, hjemme eller en på jobb, er det et flott sted å begynne med. Men den har ikke mandatene til å forberede studentene til å gå til høyere utdanning enten på norsk eller andre faglige studieretninger. Innholdet og målene for voksenopplæring støtter ikke dette i det hele tatt.

Fokuset er mer for å hjelpe voksne til å kunne kommunisere på en hverdag nivå og hjelpe dem til å komme til et punkt der de kan jobbe i butikker, forretninger og relaterte arbeidsmiljøer.

Det er stor utfordring for både studentene og lærerne av norskspråk som andre språk for å fortsatte på videregående nivå uten at de får en annen undervisning etter den voksenopplæring på kommunal nivå. I løpet av 250 timers norskundervisning på voksenopplæringen skal ikke få samme bakgrunn for å klare videregående skole som de som har bodd i landet hele sitt liv og gått i barnehage og 10 år på grunnskole. Språklæring er en modenhetssak. Det er ikke tilstrekkelig å følge med på skole i 4 uketimer og ikke jobbe videre med språket daglig hjemme og ute i det norskspråklige miljøet man lever i. Når tiden går vender man seg til å snakke og skrive i vei uten korreksjoner av uttale og grammatikk, og med en engelsk- norsk ordbok til hjelp.

Voksenopplæringen i norsk ikke er tilstrekkelig til å få fullt utbytte av VG skole hvis man ikke går i en klasse der det blir lagt ekstra vekt på norskopplæring, spesielt fagterminologi. Elevene kan forberede seg med norskkurs utover No3-nivå på folkehøgskoler, Folkeuniversitetet, universitetet eller hos andre kurstilbydere. Da er det veiledningen som er veldig viktig slik at de som vil studere språket videre går til den riktig studie retning, og de treffer de riktige institusjoner.

I mitt syn, er det viktig å se mulighetene som finnes for å forbedre situasjonen. Situasjonen er svært smertefullt for de som må gå gjennom det, det er reversibelt likevel. Dersom holdningen til rollene som voksne innvandrere kan ha i samfunnet endres, bør det være mulig å gi dem en mulighet til å gå til et høyere nivå av språkopplæring. Selv om det er nødvendig å legge forholdene til rette for de som trengte mer tid til å studere voksenopplæring, er det ikke alle de voksne som trengte så mye tid til å oppfylle voksenopplæring. Det kunne ha vært sosialt og pedagogisk riktig å se forskjellene mellom de voksne som kommer til Norge og gjøre språkopplæring til rett lagt slik at den passer til læring forutsetningene for de voksne.

Referanser

Holmberg J.B. & Ekeberg T. R. (2009). Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle. Universitetsforlaget AS: Oslo

Illeris, Knud (1999): Læring. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

<http://www.youtube.com/watch?v=DI7YqRBIL9A&NR=1>

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204>

<http://www.vox.no/Norskopplaring-og-integrering-/Lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere/>

Hiim, H., & Hippe, E. (2009). Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere. Gyldendal Norsk

Vedlegg 8: Fordypningsemne «Joy»

Innhold

forklaring

⤴ innledningen

1.1 Tema og problemstilling

1.3 første innvandre generasjonen

2.3 drøftelsen min opplevelse

2.4 kvinnerundtykkelse

⤴ 3.5 integrerer marginalisering

4.4 tvangsekteskap i innvandrere miljø

1.4 Fordypning oppgave , jeg har tenkt å skrive om integrering i det Norske samfunnsforholdet. De første innvandrerne som kom til Norge. En god del av dem ble hovedsakelig opptatt av å forsvare sin identitet kultur, språk religion, og tradisjon. Derfor blir flere av dem isolert fra det Norske samfunnet. Opprinnenes land ble mer viktig enn Norge ble utrygt. De fleste av foreldrene som sendte ungen sine til hjemlandet på skole .De satte mere krav til disiplin for barna sine.

FORELDRE SOM VAR REDD FOR Å MISTE KONTROLLEN FOR UNGENE SINE.

MEN DEN GANGEN KREVDE IKKE DET NORSKE SAMFUNNET ATT DE MÅTTE LÆRE SEG NORSK . INNVANDRERE TOK DE JOBBENE SOM IKKE KREVDE ATT DU KUNNE NORSK. DE HADDE IKKE SÅ MYE KONTAKT MED DE NORSKE. DET VAR EN DEL AV INNVANDRERE FRA DEN FØRSTE GENERASJONEN SOM KOM TIL NORGE . DET VAR BEGRENSEDE MED NORSK OPPLÆRING.

.DE HADDE JOBB, FAMILIE RUNDT SEG OG ETNISK GRUPPE . RESULTAT AV DET FØRSTE GENERASJON DE MANGLET NORSK KUNNSKAP . NOEN AV INNVANDRERE FIKK IKKE INTEGRERER SEG I DET NORSKE SAMFUNNSFORHOLDET. DE LEVDE SOM DE GJORDE I SITT HEMLAND . DERFOR FULGTE DE IKKE NORSK LOV . FORDI DE VAR IKKE INKLUDERT I DET NORSKE SAMFUNNET. MANGE AV DEM HADDE IKKE KUNNSKAP I NORSK LOV OG REGLER .DE FORTSATTE Å ARRANGERE RITUALER TVANGSEKTESKAP TIL UNGENE SINE . FORDI FAMILIE VAR VANT Å ARRANGERE TRADISJONS BRYLLUP I HEMLANDET SITT. DET VAR NORMALT FOR DEM Å VELGE MANNEN TIL DATTEREN SIN. NOEN AV DEM SLO KONA OG BARN SINE, FOR DEM VAR DET HELT NORMALT Å GJØRE DET.

2.3 DRØFTETE OG INNLEDNINGEN OM MIN OPPLEVELSE

jeg har bodde i Norge 16 år,

JEG HAR VÆRT ELENE MED TO BANET .1995 JEG KOMME TIL NORGE JEG HADDE IKKE MULIGE FÅR Å LÆRERNORSK

JEG HUSKER AT DET VAR BARE 300 TIME MED NORSKOPPLÆRING. MEN DET TIMEN VAR IKKE NOK FOR MEG .FOR KUNNE LÆRER EN HELT NYTTE SPRÅKET SOM JEG HAR IKKE SNAKKET FOR. JEG LÆRET NORSKE I GJENNOM ARBEIDES Plass .MEN JEG LÆRTE Å SNAKKE NORSK MEN IKKE Å SKRIVE .MEN JEG KLART Å INTEGRERER MEG I DET NORSK SAMFUNNET .JEG VAR NYSGJERRIG FOR Å LÆRER NORSK,KULTUR ,JEG FIKK MULIGHETEN TIL Å GÅR PÅ SKOLE. JEG TOK HELSEFAG ,SAMFUNNSFAG.

MEN JEG SLITER VELDIG MYE MED . «DYSLEKSI `»SOM GJØR LIVET MITT MERE VANSKELIG .JEG FÅR IKKE DEN HJELPEN SOM JEG ØNSKET ATT NOEN KUNNET HA GITT MEG , MED Å LESE OPPGAVENE FOR MEG . DET ER SÅ MYE ENKLERE FOR MEG HVIS NOEN LESER DE OPPGAVENE OG SPØRSMÅLENE FOR MEG, DA FORSTÅR JEG HVA DE SPØR OM. SELVSAGT PLEIER JEG Å MISFORSTÅ OPPGAVENE. JEG FORSTÅR IKKE SPØRSMÅLENE NÅR JEG LESER,JEG TRENGER MYE TID. FORDI JEG BRUKER LANG TID FOR Å FORSTÅ HVA JEG LESER

JEG VAR VELDIG OPPTATT AT UNGE SKULLE LÆRER SEG NORSK .MEN ETTERHVERT BARNE MISTET MORSMÅL. DE GLAMMET Å SNAKKE MORSMÅL,DET GJØRE MEG VONDT NÅR DE KUNNE IKKE KOMMUNISER MED FAMILIE .DET MISTET SINE SPRÅK ,RØTTER, DET VIKTIG AT BARNE LÆRER SINE MORSMÅL HJEMME. MIN JEG FIKK IKKE TIL Å LÆRER UNGEN MIN MORSMÅL. JEG HADDE JOBBE OG SKOLE .NOR JEG VAR FERDIG PÅ JOBBEN ,JEG VAR SLITEN JEG HADDE IKKE KRAFT FOR KUNNE LÆRER BARNAS MORSMÅL. VI SNAKKET MERE NORSKE HJEMMET!

BARNE MIN SKJØNNE IKKE MIN SPRÅKET ,JEG BLE VELDIG TRIST NÅR FAMILIEN RINGTE FRA HJEMMELAND,BARNA FORSTÅR IKKE VAR FAMILIE SIER TIL DEM. MEN DET VAR AT VELGE JEG TOK . SELVSAGT JEG GJØRE DET IKKE MED VIJE, FOR UNGEN MIN Å GLEMME MORSMÅLE.

MEN DET VAR BARE FOR INTEGRERE OSS I DET NORSKE SAMFUNNET, JEG VAR INTERESSENT FOR LÆRER NYTTE SPRÅKET ,NYTTE LAND,MENNESKENE ,KULTUR JEG BEGYNTE Å JOBBE MED EN GANGE . JEG LÆRTE MEG Å SNAKKET NORSK PÅ JOBBEN.

DET ER FORFERDELIG AT UNGEN MIN HAR IKKE MORSMÅL MEN SIDEN VI BODDE I NORGE HAR JEG TATT ET VELGE . UANSETT HVA SOM SKJEDDE JEG ANGRER IKKE. JEG VILLE LEVE SOM ANDRE NORSKE KVINNER . JEG SÅ OPP PÅ NORSKE KVINNER. DET ER IKKE EN SELVFØLGE FØR KVINNER Å ENDRE VERDEN. MANGE LAND I VERDEN AKSEPTER IKKE KVINNER SOM LIKEVERDIG. JEG HAR BESTEMT MEG FÅR Å GÅ PÅ SKOLEN Å LÆRE MERE. JEG VET AT DET ER VANSKELIG FOR MEG Å LÆRER .PR SG .AN . (DYSLEKSI) MEN JEG VILLE IKKE GI OPP . JEG VILLE LÆRE MERE, FOR Å VÆRE SELVSTENDIG .INGENTING ER BEDRE EN FRIHETEN OG MULIGHETEN TIL TRYGT LIV . OG JOBBE ,UTDANNING , SELVSAGT ER DET GODT Å BO I NORGE

2.5 _KVINNERUNDTYKKELSE

jeg har lest i mange boken,de fleste hunder millioner av muslimer manne europeiske de deler ikke europeiske verdier.»»

Flere muslimer menn som er først og fremst lojalere mot islamske lover og regler. Derfor de illojale over for norsk verdifokuser»»

- gjennom høy fødsels gruppe i ved innvandrere her i Norge,muslimer har høy fødsel. Alle vet at mange kvinne blir tvunget av mannen til å få mange barne ,Muslimer mannen vil har stor familie ,somalien ønsker å har en stor klan,for å kjempe krige,mange av kvinnen kjenner ikke system .som kan tilbyr dem god informasjon om prevensjon .Det kan var at det blir Skremt av mannen .Slik helsesøster bør har gitt konkret informasjon til innvandrere kvinne om hvordan de skal skaffer seg prevensjon for kunne hindre dem å få mange barne. Som de ikke klare å tar være på,

kontantstøtten bør får bort. Jeg mener at kontakt tøyten gjør de vanskelige for kvinner barne å integrerer

seg. De blir avhengige av å være hjemme . Det mødre som har opp til seks barn ,noen av de barne går ikke barnehagen. Det snakke ikke norsk hjemme. De lærer kunne morsmål. Det viktig at ungen går i barnehagen å lærer seg norske også. Det det er positivt at ungen lære seg fler språket. Kontantstøtten hindrer kvinner får å komme seg ut i arbeidsliv, jeg tror at mange av de mødre snakker ikke norske selv. Kvinner skal beskyttes mot manne som undertrykker dem og brukes av voldte mot kvinner og barn

Det kreves innsats og tålmodighet for det kvinne for kunne, integrerer seg det norske samfunnet. Salvesagt må de selv har vilje for kunne integrerer seg selv .

Ble i større grad tidlig når ,Samfunnet er lagt vekt på at innvandrere selv måtte bidra til positivt i integrering prosessen Jeg mener at det har viktig at staten stiller kraven til oss innvandrere

men innvandrere kvinner trenger hjelpe for komme seg fra elendighet og undertrykkelse . Det er viktig at alle som kommer til Norge får muligheten til norskopplæringer .og samfunnsafor opplæring

Religiøspolitikk og kultur integrerer prosess marginalisering

3.4 jeg mener at mesteparten av debatten går for hijakt, men praktiske løsninger alle trosser bør handler om integrering. Jeg kan se at hijab og religiøs tar alt før står plass integrering debattene i ? religiøs det påvirke integrering prosess på en negativt møtt.

Religiøs, frihet hodeplagg på jobbe det skal være en private sake. Vis de innvandrere kvinnen har lyst å gå rundt med hijab de skulle for love å bruke det»det ha min mening.

HOVEDSAKELIG ,TRE FORSKJELLIGE FORESTILLINGER OM HVA SOM SKAL TIL FOR Å SKAPE ET GODE TRYGGE I INTEGRERING.

MINORITET MANNEN OG KVINNER ET SAMFUNNET,DET NORSKE SAMFUNNET MÅ BRUKE NOK KUNNSKAP FOR

KOMMER OPP MEN EN UTVIKLINGS PROSESS SOM SKAL SKAP ET ENIGHET. DET SKAL IKKE VÆRE

I FORSKJELLIG I SAMFUNNET MEDLEMMER SKAPE, VI MÅ HAR ET FELLES VERDIGRUNNLAG,SPRÅK NORSKE, LOV OG REGLE .DET ER VIKTIG AT VI INNVANDRERE FOR MED OSS,HVA SOM SKJER I SAMFUNNET

MARGINALISERING PROSESSER

SOSIALTRYGDEN SOM

HJELPE DE SOM FALLER UTENFOR SAMFUNNET. DET SKAP ULIKHEIT I BEFOLKNING,I VELFERDSUTVIKLINGEN, I SAMFUNNS ALDER KJØNN,SOSIAL BAKGRUNN OG ETNISKE KAN FØRE TIL SOSIAL ØKONOMISKE ULIKHEIT UTDANNINGS ULIKHEIT OG ULIKHEIT I SAMFUNNSDELTAKELSE

DEN ER MYE SOM GÅR BRA «FOR DE SOM TILPASSER SEG .HVA MED DE ANDRE SOM IKKE TILPASSER SEG ?MEN INTEGRERER SKAL IKKE HANDLER OM ET BESTEMTE GRUPPE AV MENNESKER I SAMFUNNET. SKAL ALL TILPASSE SEG NORSK KULTUREN OG ARBEIDSLIV. MEN DET KRAVE AT MAN HAR KVALIFIKASJONER OG KOMPETANSE» INTEGRERING SKAL HANDLER OM NYE MULIGHETER. DET VI INDIVIDENE SOM SKAL KUNNE BENYTTE DE MULIGHETEN.

1) Språkopplæring skulle vært obligatorisk. For alle som kommer til Norge . Fordi språket er nøkkelen til å integrere dem i det norske samfunnet, og for å kunne være en del av det norske samfunnet det er viktig for oss å kunne norsk,både muntlig og skriftlig . Til utdanning og karrieremulighet.

2)

JEG HAR LEST OM NOEN FORELDRE MED INNVANDRER BAKGRUNN . DE TVINGER SINE DØTRE TIL Å GIFTE SEG MED FETTERNE SINE . DETTE SKJER HER I NORGE .

DEN ANDRE SAK ER 14 ÅRINGEN SOM BLIR PISKET TIL DØDE FORDI HUN HADDE ETT FORHOLD TIL FETTEREN SIN . ETTER DET BLE HUN DØMT AV EN SHARIA_DOMSTOL. DET SKJEDDE IKKE HER I NORGE . HER I NORGE ER DET FLERE UNGE JENTER SOM BLIR GIFTE BORT ,UTEN AT NOEN KOMMER INN Å HINDRER DEM. JENTENE ER OGSÅ USIKRE , SELV OM DE SIER MED SINE ORD TIL ANDRE AT DE SELV HAR VALGT MANNEN ,SELVSAGT SIER DE DET , DE ER JO BARE BARN SELV .HVORDAN SKAL DE VITE HVA SOM ER GALT OG RIKTIG . FLERE AV FORELDRENE ER OPPTATT AV Å HOLDE TRADISJONEN VED LAG .

JEG HAR HØRTE OGSÅ AT FAMILIE TIL MANN ER VIKTIGST . IKKE FOR JENTA MEN FOR FORELDRENE SIN INTERESSE . FORELDRE SØKER PERMISJON FOR BARN SINE I SKOLEN. NÅR JENTA ER GIFTER SEG SÅ SLUTTER HUN Å GÅ PÅ SKOLEN, SLIK ER DET FOR FLERE UNGE JENTER SOM BLIR GIFTET BORT I NORGE . DE KLARER IKKE Å BESKYTTE SEG SELV . FORDI DET ER INGEN SOM GRIPER INN FOR Å STOPPE DET .FORDI ALLE GJEMMER SEG BAK TAUSHETSPLIKTEN, INGEN KAN MELDE I FRA TIL POLITIET,BARNEVERNET, SYKEHUS ,SKOLEN OG BARNEHAGEN HAR TAUSHETSPLIKT,IKKE LOV TIL Å SI I FRA .

DET ER DISKRIMINERING . SKOLEN HAR ANSVARSOMRÅDET FOR Å BESKYTTE DE UNGE JENTENE .SANSELIG KAN SKOLEN TA KONTAKT MED BARNEVERNET HVIS UNGEN IKKE MÅTTE OPP PÅ SKOLEN .JEG MENER DET ER FORFERDELIG AT SKOLEN LAR DETTE SKJE UTEN Å GRIPE INN. INTEGRERING ER MISLYKKET PÅ FLERE OMRÅDER . ALT SKAL IKKE VAR NÅDE LØS . DET ER MYE SKOLEN KAN GJØRE FOR Å FORHINDRE ATT DETTE IKKE SKJER HER I NORGE .

VENNLIG HILSEN «JOY» ! KILDER :INTERNETT ,CORAL ALEXA DØVING ,AVISER OG NYHETER